

## LA DIFFICILE RECONNAISSANCE DE « L'EXPERTISE PARENTALE »

JEAN-MARIE MIRON\*

### Résumé

Cet article a pour objectif de proposer une réflexion autour des risques d'usurpation de la compétence parentale par manque de reconnaissance des savoirs d'action des parents par les professionnels oeuvrant auprès des enfants et des familles. Malgré leur excellente formation, les intervenants sociaux peuvent-ils toujours proposer des stratégies à la place des parents? La relation parfois difficile entre les savoirs des professionnels et les savoirs d'action des parents est ainsi soulevée. L'article situe tout d'abord la tâche des parents puis propose de définir la compétence parentale à partir des travaux sur la construction de savoirs d'action. Deux situations sont analysées, dans lesquelles les risques d'usurpation de compétence semblent élevés: la relation entre les parents et l'école, et le contexte des formations parentales. En vue d'une possible mutualisation des compétences, la construction de savoirs pratiques propres à l'éducation des enfants est envisagée dans un contexte d'expérience qualifiante pour les parents.

55

### Abstract

The aim of this paper is to present a reflection on the risk run by the professionals working with children and their families, of usurping parental competence through lack of recognition of the parents' action knowledge. In spite of their excellent training, can social workers always propose strategies in the parents' place? The sometimes difficult relationship between the professionals' knowledge and the parents' action knowledge is thus raised. This paper first situates the parents' task and then attempts to define parental competence starting from research

---

\* - Jean-Marie Miron, Université du Québec à Trois-Rivières.

*work on the construction of action knowledge. Two situations are analysed in which there seem to be high risks of usurping competence: the relationship between parents and school, and the context of parents' training. The construction of practical knowledge suited to children's upbringing is tackled in a context of formative experience for the parents, with a view to a possible mutual exchange of competence.*

## **Resumen**

*El objetivo de este artículo es proponer una reflexión acerca de los riesgos de usurpación de la competencia de los padres por falta de reconocimiento de sus saberes de actuación por parte de los profesionales que obran para los niños y las familias. A pesar de su excelente formación, ¿siempre pueden sustituirse a los padres para proponer estrategias los que intervienen socialmente? Queda planteada la relación a veces difícil entre los saberes de los profesionales y los saberes de actuación de los padres. Primero el artículo sitúa la tarea de los padres y después se propone definir la competencia de éstos a partir de los trabajos sobre la construcción de saberes de actuación. Se analizan dos situaciones en las que los riesgos de usurpación de competencia parecen elevados: la relación entre los padres y la escuela, y el contexto de las formaciones de los padres. Con objeto de una mutualización de las competencias, la construcción de saberes prácticos propios de la educación de los niños se considera en un contexto de experiencia cualificante para los padres.*

56

## **Zusammenfassung**

*Dieser Artikel setzt sich als Ziel, über die Risiken nachzudenken, dass die mit Kindern und Familien arbeitenden Fachleute sich die Kompetenzen der Eltern anmaßen, weil das Können der Eltern schlecht anerkannt wird. Können die Leute, die Hilfestellungen im sozialen Bereich geben, trotz ihrer ausgezeichneten Ausbildung immer Strategien anstelle der Eltern geben? Die manchmal schwere Beziehung zwischen dem Wissen der Fachleute und dem Können der Eltern wird also aufgeworfen. Der Artikel bestimmt zunächst die Aufgabe der Eltern, schlägt dann vor, von Arbeiten über die Erweiterung vom Können ab die Kompetenzen der Eltern zu definieren. Zwei Situationen werden analysiert, wo die Risiken, sich die Kompetenzen anzumaßen, hoch sind: die Beziehung Eltern/Schule und der Kontext der Ausbildung der Eltern. Im Hinblick auf ein mögliches Zusammenspiel der Kompetenzen*

*wird die Erweiterung praktischer Kenntnisse bezüglich der Kindererziehung im Kontext von Erfahrungen, die für die Eltern aufschlussreich sind, angestrebt.*

La tâche des parents est complexe et changeante : elle se caractérise par de multiples problèmes à résoudre, maintes conjonctures à analyser et d'innombrables décisions pratiques à prendre. Être parent, c'est résoudre des problèmes concrets qui se transforment au fil du développement de l'enfant et des changements à l'intérieur et à l'extérieur de la famille. Dans l'accomplissement de cette tâche, il n'y a pas de règles générales susceptibles d'éclairer toutes les situations, qui apporteraient une solution précise à tous les problèmes susceptibles d'être rencontrés. Prétendre le contraire peut relever de l'imposture ou de l'ignorance de la réalité des parents. Il est plutôt question de complexité, de contextualisation des solutions et d'interactions humaines marquées par la pluralité des éléments en jeu et du sens qui leur est donné. Les savoirs nécessaires à l'exercice de la parentalité sont éminemment pratiques et fortement contextualisés : ce sont des savoirs d'action.

Dans la pratique des intervenants, que ce soit dans le cadre d'une intervention psychosociale ou en milieu éducatif, les discours à propos de la compétence parentale et de son acquisition donnent parfois lieu à des gestes qui sont susceptibles de dépouiller les parents de leurs savoirs et de leur pouvoir. La compétence éducative risque alors d'être perçue comme un concept extérieur à l'expérience des intéressés, dépouillant alors les parents de leur compétence. Cette usurpation peut se faire au nom de l'expertise détenue par un champ professionnel, par exemple. Doit-on considérer cette possible usurpation, lorsqu'elle se présente, comme un effet pervers de l'intervention auprès des familles ou comme une affirmation de pouvoir ? Comment stimuler la compétence des parents plutôt que de mettre en avant celle, présumée, de l'intervenant ?

Dans un premier temps, nous proposons de réfléchir au concept de compétence parentale, en tenant compte des objets que visent les diverses formes d'intervention en direction des familles. Dans un deuxième temps, pour illustrer notre propos, nous abordons de manière spécifique le rôle ambigu que joue l'école lorsque, dans certaines situations, elle tend à usurper les compétences des parents à éduquer leurs enfants. Puis nous élargissons notre point de vue au risque d'usurpation de compétence que l'on peut noter à l'intérieur de certaines formations offertes aux parents. Ces illustrations n'ont pas pour objectif d'indiquer une situation généralisée, ou de démontrer un processus qui serait inhérent à un milieu ou à une profession par exemple, mais plutôt de questionner des situations possibles, en vue de susciter une réflexion qui pourrait mener à l'examen des interventions en direction des parents,

examen qui ne fait pas l'objet de cet article. Dans un troisième temps, nous adoptons une perspective intégrative centrée sur le concept d'*empowerment*.

## Définir la compétence des parents

Lorsque nous évoquons l'usurpation possible des savoirs d'action des parents, c'est de la compétence à éduquer dont il est question. C'est pourquoi il est nécessaire de comprendre ce qu'est la compétence parentale. Aborder celle-ci, c'est envisager qu'elle puisse se construire, et qu'il y ait des « parents experts » (Miron, Tochon, 1998). Or, du point de vue des « praticiens de la petite enfance », au Québec tout au moins, la genèse du concept de compétence parentale est étroitement liée aux situations où l'on doit protéger les enfants. De manière simplifiée, il s'agit alors d'évaluer les capacités des parents à répondre aux besoins de l'enfant, tout en lui assurant un environnement sain et sécuritaire, dans lequel il pourra se développer harmonieusement. De nombreux questionnaires psychométriques, des grilles d'observation et d'analyse ont été construits à cet effet. On cherche alors ce qui pourrait indiquer la présence possible de comportements néfastes à l'enfant, comme l'abus sexuel ou la violence physique, ou encore l'absence de réponse adéquate aux besoins de l'enfant, ce qui constitue la négligence. Dans un cas comme dans l'autre, on tâche de localiser une forme ou une autre de maltraitance qui implique l'incompétence d'un ou des parents. En faisant l'inventaire des pratiques de maltraitance, on dresse un portrait du parent incompétent. Peut-on dresser un portrait de la compétence parentale à partir de ce tableau ? Et contribue-t-on ainsi à construire chez les parents le sens de leur compétence ?

58

### ***La compétence des parents : une image inversée de la maltraitance ?***

Il y a déjà une dizaine d'années, Ausloos (1994) dénonçait la tentation de préciser le sens accordé au concept de compétence par l'inventaire de ce que les parents font imparfaitement. Il proposait plutôt de considérer la compétence des parents dans un processus temporel où les familles observent, expérimentent et progressent (Ausloos, 1995). Le regard se tourne alors vers une représentation de la compétence parentale qui implique la résolution de problèmes pratiques, de manière réfléchie. On peut parler d'une pratique réflexive de la parentalité (Miron, 1998). La compétence parentale devient une pratique où les parents : 1 - tiennent compte de la complexité des situations, 2 - adoptent des stratégies qui correspondent à leurs objectifs et à leurs valeurs, 3 - puisent dans les savoirs d'autrui ce qui peut être utile, et 4 - expérimentent, observent, réfléchissent et adaptent les interventions de manière à tirer profit des expériences et construire ainsi de nouveaux savoirs d'action (Miron, 1998). Ils ont une connaissance « de l'intérieur » de la situation et sont les premiers acteurs de la solution recherchée.

La compétence parentale est parfois définie comme une trilogie où savoir, savoir-faire et savoir-être se combinent dans une réponse adaptée aux situations particulières que rencontrent les parents dans leur tâche éducative. Mais, comme le suggèrent Tap et Vinay (2000), ne serait-il pas souhaitable de tenir compte également du pouvoir, du devenir et du sens ? Ainsi, le savoir devient « pouvoir savoir », le savoir-faire devient « pouvoir faire » et le savoir-être devient « pouvoir être ». On peut aussi mentionner le pouvoir devenir et le pouvoir donner du sens. Les intervenants sociaux agissent-ils toujours dans ce sens ? Remarquons alors que la compétence des parents devient un pouvoir qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas, mais dont ils ne sont pas les seuls responsables :

- les parents doivent pouvoir savoir « devenir parents », c'est-à-dire trouver des lieux et des moments où ils peuvent comprendre les tâches qui leur incombent et apprendre à résoudre les difficultés qui y sont reliées. Ce savoir devenir parent peut se faire à travers le partage d'expériences et la réflexion, comme nous l'avons expérimenté auprès de centaines de parents (Miron, Tochon, 1998 ; Tochon, Miron, 2000, 2004) ;
- ils doivent pouvoir faire, c'est-à-dire bénéficier des conditions qui leur permettent d'exercer sereinement leur rôle de parents. Ces conditions font notamment référence à la conciliation travail-famille qui devient de plus en plus difficile au point où l'on peut parler d'un environnement toxique pour l'enfant et la famille (Garbarino, 1997) ;
- ils doivent pouvoir « être parents », c'est-à-dire avoir l'espace, en termes de temps, de lieux et de moyens, pour construire et exprimer leur identité parentale. L'envahissement des domaines éducatifs par la forme scolaire (Vincent, 1994) est susceptible d'entraîner une usurpation de ce pouvoir par les « professionnels » de l'éducation. Tout au long de leur « carrière » de parents, ceux-ci doivent pouvoir évoluer tout en créant du sens et en exprimant leurs valeurs reliées à l'éducation des enfants. C'est ce droit de prendre la parole qui est favorisé à travers les groupes de paroles à l'intention des parents (Tillard, 2003). Ce droit de parole risque d'être usurpé par les professionnels de l'éducation ou de l'intervention psychosociale lorsque ceux-ci ne laissent pas suffisamment d'espace pour la prise de parole des parents.

Dans une perspective de transformation des pratiques, tant des intervenants que des parents, il semble intéressant de considérer la compétence parentale comme une pratique réflexive, grâce à laquelle des problèmes concrets sont résolus par les parents, développant ainsi des savoirs d'action. Cette compétence parentale prend place à l'intérieur du pouvoir savoir, faire, être, devenir et donner du sens que nous avons évoqués plus haut. En ce sens, ce n'est plus uniquement l'individu-parent qui est compétent, c'est aussi l'environnement qui lui permet d'exercer son pouvoir, de « bientraiter » son enfant.

### **Compétence parentale ou bientraitance ?**

Pourquoi parler de compétence parentale plutôt que de bientraitance ?

Bien des critiques sont adressées au concept de « compétence parentale ». Parmi les fréquents reproches, on retrouve l'idée de comparer le travail des parents à celui de professionnels, avec toute la froideur que cela peut parfois impliquer. Comme si le monde de la compétence des parents flirtait avec celui de la production, de l'efficacité, du geste « compétent » au détriment du sentiment, de l'affection, de l'amour. Dans le concept de compétence, l'accent est mis sur l'action. L'action est intentionnelle, tournée vers un résultat désirable. Ainsi, on se retrouve dans une logique de production, dans une évaluation de l'expérience du parent en fonction de ce qui est produit (soins adéquats et réponses aux besoins de l'enfant, par exemple) plutôt que du processus. Cette logique de production est alors susceptible d'usurper le pouvoir être du parent en mettant l'accent sur ce qui est produit et en ne tenant que peu compte des difficultés reliées au contexte dans lequel les parents évoluent.

Abordant la question sous un autre angle, nous avons dénoncé la conception statique de la compétence parentale selon laquelle les parents possèdent ou ne possèdent pas certaines qualifications qui, une fois acquises, ne pourraient se perdre et ne se transformeraient que positivement. Nous avons mis l'accent sur une représentation dynamique de la compétence parentale (Miron, 1998), qui est étroitement reliée au contexte dans lequel vit le parent et qui est une pratique réflexive, au sens où Schön (1983) la décrit. La compétence parentale est-elle, dans la pratique, synonyme de bientraitance ?

60

Il est de plus en plus fréquent d'entendre parler de bientraitance plutôt que de compétence. On définit la bientraitance par opposition à la maltraitance. Définir la maltraitance est complexe (1) : en est-il de même pour la bientraitance ? Notons d'abord que l'on ne peut parler de la compétence parentale – ou de la bientraitance – sans considérer les différents systèmes qui affectent l'enfant et la famille. Si on tient compte des principes de l'écologie du développement humain qu'a développés Bronfenbrenner (1979), on réalise que tous les systèmes interagissent obligatoirement les uns avec les autres, c'est-à-dire que le microsystème de la famille interagit avec les autres systèmes et qu'il est grandement influencé par ces interactions. La bientraitance, considérée au niveau du microsystème qu'est la famille, devient de plus en plus utopique lorsque les systèmes qui interagissent avec la famille sont maltraitants ou, en d'autres termes, exercent sur la famille une forme ou l'autre de violence. La compétence des individus ayant une responsabilité parentale est alors beaucoup plus difficile à discerner. C'est le cas, par exemple, des familles placées

---

1 - On pourrait dire, de manière générale, que la maltraitance est ce qui contrevient au développement harmonieux de l'enfant et de sa famille.

dans des environnements « à risque ». On peut penser que lorsque les systèmes entourant la famille sont « bienveillants », des conditions susceptibles de créer des environnements favorables, où la bienveillance des parents peut s'exercer, sont ainsi créées. À l'inverse, une société et des institutions « malveillantes » envers les familles favorisent vraisemblablement la maltraitance des parents. Il s'agit là d'une hypothèse simple, mais lourde de conséquences.

Où se situe la maltraitance potentielle des institutions et de la société ? La pauvreté est le plus grand facteur de risque pour ce qui est de la maltraitance dans la famille. Les politiques, les conditions de travail, les interventions – ou leur absence – qui ont pour résultat d'appauvrir la famille sont malveillantes et génératrices d'obstacles à la bienveillance. Le rejet, le jugement, l'exclusion et l'incompréhension que l'on retrouve parfois dans les institutions, sans que ces attitudes soient explicites, sont aussi des formes de violence potentielles à l'égard des familles. On peut prendre l'exemple de l'école : pour certains parents, souvent ceux qui ont eu une relation difficile avec celle-ci, les devoirs qu'apportent les enfants peuvent être perçus comme des vecteurs d'une certaine violence : ils génèrent de la tension dans toute la famille, accentuent le sentiment d'incompétence de certains parents, créent un fossé d'obligations et d'autorité entre l'enfant et ses parents, mais aussi entre la famille et l'école. Gayet (1999a, 1999b) a bien décrit ce genre de situations.

Les dangers d'usurpation de la compétence des parents par les instances politiques et éducatives se situent dans un contexte plus large, celui de la relation entre la famille et la société. Tout comme on s'interroge sur la bienveillance des parents, on est en droit de se demander ce qu'est un service de garde ou une école, que l'on peut qualifier de bienveillant pour les enfants et la famille. La société est-elle malveillante lorsqu'elle laisse des enfants qui vivent dans la pauvreté se présenter à l'école sans avoir pris un petit déjeuner ? Rejeter la faute sur les parents alors que l'on sait que les mesures d'assistance sociale sont insuffisantes pour défrayer les frais de logement et de nourriture, n'est-ce pas une forme de maltraitance institutionnalisée ? On assiste aussi à la naissance accélérée de formes nouvelles de maltraitance sociale (ou de violence sociale) à l'égard des enfants à travers les efforts que les publicistes font pour s'attirer une clientèle de plus en plus jeune en leur inculquant des valeurs liées à l'argent (des vêtements griffés au bonheur de la téléphonie sans fil, par exemple) qui permettront très tôt de fidéliser la clientèle que sont les futurs adultes. Comment la bienveillance des parents peut-elle s'exercer dans ces situations ? L'incapacité de faire face à ces situations indique-t-elle l'incompétence des parents ou la maltraitance de l'environnement ? Si on évalue la compétence des parents comme un « produit », sans tenir compte du haut niveau de difficulté de l'environnement, ne risque-t-on pas d'usurper la compétence des parents ?

Ces remarques ont pour objectif de mettre en contexte la bienveillance des parents : elle est étroitement liée aux conditions économiques et sociales dans lesquelles la famille évolue. La manière dont la compétence des parents est perçue dépend en partie des attentes que l'on formule à l'égard de l'enfant. Ces attentes (celle que l'enfant réussisse à l'école, par exemple) ont parfois pour effet de réduire le pouvoir des parents, ceux-ci étant jugés incompetents parce que leurs enfants n'atteignent pas les objectifs de l'école. Nous sommes alors dans une logique de production, où la compétence se traduit en réponse à des attentes. Remarquons cependant qu'une bonne part de ces attentes sont définies par des intérêts qui n'ont que peu à voir avec l'idée d'un mieux-être des personnes, mais plutôt avec des intérêts économiques, politiques ou, pour revenir au thème de l'usurpation possible, avec des enjeux de pouvoir.

## **Lorsque l'école usurpe une part des compétences parentales**

L'école est sans doute l'un des lieux où les parents qui ont une histoire scolaire difficile risquent le plus d'être symboliquement dépouillés de leurs compétences. Cette situation a été dénoncée de bien des manières dont nous ne ferons pas l'inventaire ici. Il est parfois frappant de remarquer comment certaines enseignantes considèrent les parents d'enfants en difficulté. Les paragraphes qui suivent n'ont pas pour objectif de dénoncer une situation qui serait généralisée, mais plutôt d'alimenter la réflexion quant à la question de l'usurpation du pouvoir, à partir de cas singuliers, non généralisables.

62

Dans une étude que nous menons actuellement à propos des représentations des enseignantes à l'égard des familles où l'on a localisé une possible négligence parentale, certaines enseignantes parlent de « ces enfants-là », « ces familles-là ». Une distance est marquée ; encore plus, c'est d'un autre monde dont il est question, un monde éloigné qui ne saurait appartenir au monde de l'enseignante. Bien souvent, c'est la différence des enfants négligés qui dérange : ils n'en sont pas au même point que les autres dans leur développement – ils ne savent pas encore attacher leurs souliers, par exemple ; ou encore ils s'intéressent à autre chose qu'à la réussite scolaire. Pour ces enseignantes, on note aussi que ce n'est pas à elles d'aller vers les familles : celles-ci sont convoquées à l'école plutôt qu'invitées. Si les parents se décident à mettre le pied dans la classe, il sera question des problèmes de l'enfant, avec, en toile de fond, la culpabilité des parents. On en vient même à définir « ces enfants-là » par le nom donné à leur problème : il n'est plus question de Charles, par exemple, mais de « mon TC » (trouble de comportement) ou de « mon TED » (trouble envahissant du développement). Les problèmes de l'enfant manifestent alors l'incompétence des parents.



À cela s'ajoute une usurpation subtile de ce qui est au cœur de l'éducation dans les familles: l'enseignante, au nom de l'école, définit pour l'enfant son projet, qui constitue pourtant le pilier de ce que l'on peut considérer comme l'investissement parental (Pourtois, Desmet, 1998). Du point de vue des professeurs, ces « parents-là » n'ont pas de projet pour leurs enfants puisque, de leur point de vue, ils les négligent: c'est à l'école de leur en fournir un. Il est consternant de constater que ces enseignantes ne cherchent pas ou peu à connaître les projets des parents qui, manifestement, diffèrent de ce qu'elles attendent des familles. Il s'agit ici d'une usurpation grave qui touche au sens identitaire des familles.

On peut se demander si, trop souvent, pour les enseignants, un parent qui n'accorde pas l'importance attendue aux devoirs et leçons, est un parent négligent et incompetent, qui ne remplit pas ses tâches, alors qu'un parent qui répond aux exigences de l'école est un parent compétent. Pourtant, il est évident qu'un parent qui n'accorde pas d'importance aux devoirs n'est qu'un parent qui n'accorde pas d'importance aux devoirs, sans plus. Le reste est à démontrer: sinon, l'institution sociale devient coercitive et fait preuve d'une forme de maltraitance à l'égard des familles. Ne nous trompons pas: à travers la possible réappropriation, par l'école, du pouvoir parental, c'est d'un geste politique, teinté de pouvoir, dont il est question. La construction de la compétence parentale est-elle possible dans un milieu suspicieux?

Bien sûr, il serait intéressant de voir si cette situation est fréquente, si elle tend à s'élargir à l'intérieur de certains milieux scolaires. Dans l'état actuel de nos connaissances, nous ne pouvons l'affirmer. Nous pouvons cependant en faire un objet de réflexion.

## Formation parentale et usurpation

La formation parentale a pour objectif de soutenir et de développer la compétence des parents. Cette formation peut prendre la forme de groupes de paroles, d'échanges et de réflexion, ou, à l'opposé, elle peut s'inscrire clairement dans une forme plus « scolaire » (on peut penser aux formations « Y'a personne de parfait », très répandues au Québec, qui utilisent le *modeling* comme stratégie pédagogique), elle peut aussi viser: 1 - la transformation du comportement des parents; 2 - de leur système relationnel et 3 - le développement de processus cognitifs (Boutin, Durning, 1994). Mais dans un cas ou l'autre, le danger est grand que la compétence des parents soit implicitement mise au second plan au profit de celle de l'intervenant.

Comment cette usurpation peut-elle se produire? Tout d'abord, il faut prendre en compte les lieux de l'intervention: s'agit-il d'un lieu où les parents sont potentiellement en perte de pouvoir, l'école, par exemple, pour les parents ayant un rapport difficile avec celle-ci? Ou encore d'un lieu où les parents peuvent vivre des

expériences qualifiantes? Le choix des thèmes qui seront discutés, s'il n'est pas fait par les parents, peut indiquer que ce sont les intervenants qui connaissent ce dont les parents ont besoin, ce qui peut se traduire par une usurpation de leur savoir, de leur expérience, et de leur pouvoir. De même, les stratégies d'animation peuvent mettre l'accent sur les forces des parents ou sur de présumées limites.

Dans les rencontres de formation parentale que nous avons organisées au cours des dernières années, nous avons porté une attention particulière à l'usurpation possible du pouvoir parental en instituant des mécanismes de réflexion et de décision où les parents, les éducatrices des centres de la petite enfance et les chercheurs ont pu négocier ouvertement la fréquence des rencontres, les thèmes, les stratégies d'animation, etc. Dès le départ, nous avons communiqué aux parents que nous n'étions pas là comme spécialistes : nous voulions plutôt apprendre avec eux. Nous nous sommes situés dans un espace de communication et de réflexion partagée, marqué par l'attention à l'autre. Nous avons établi que les parents étaient les personnes qui connaissent le mieux leur enfant, le contexte familial et les forces dont ils disposent. Ce sont eux qui ont une connaissance pointue de leur situation et de la faisabilité d'éventuelles solutions. En d'autres mots, ce sont eux les experts (Miron, Tochon, 1998). Les participants ont été placés dans le rôle de parents-experts ayant à résoudre les problèmes que pose l'éducation de leurs enfants. Avec l'aide du groupe et des expériences d'autres parents, ils ont pu préciser le problème à résoudre, mieux le comprendre, formuler des solutions, les expérimenter et les évaluer. Les résultats se sont fait sentir tant au niveau de la résolution des problèmes que de la confiance en eux et de leur sentiment d'appropriation (ou *empowerment*), c'est-à-dire le sentiment d'être « qualifié » pour résoudre les difficultés relatives à l'éducation de leurs enfants.

64

Malgré ce constat, le soutien offert aux parents à travers les groupes de formation parentale donne parfois lieu à une usurpation de compétence au profit d'un professionnel qui détiendrait les solutions aux problèmes que les parents rencontrent dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant, le professionnel ne fait pas partie de la situation familiale et il n'en possède qu'une connaissance très partielle. Les parents risquent alors d'être dépouillés de leur compétence et de leur pouvoir d'agir. Ils ne sont plus en mesure de donner du sens à leurs actions : ils sont « déqualifiés » et disqualifiés du processus éducatif.

Sous un autre angle, il est étonnant, comme le souligne Durning (2000) que les formations professionnelles des intervenants reposent très fréquemment sur une vision ouverte de co-construction des savoirs alors que la formation offerte aux parents s'appuie souvent sur « une inculcation, sans discussion, ni débat d'un modèle familial réactionnaire par des élèves dénués de tout sens critique... ». Cette dernière remarque indique la pertinence de reconsidérer le problème sous l'angle de la

construction d'expériences qualifiantes pour les parents, ce qui soulève, nous en sommes conscients, de nombreuses questions touchant l'identité professionnelle des intervenants, sa transformation et l'accompagnement de celle-ci (Fablet, 1999).

## **Qualifier ou déqualifier : les pratiques d'empowerment et la construction de savoirs pratiques**

Revenons à la construction du « parent expert ». Comment favoriser le développement de la compétence des parents en permettant à ceux-ci d'occuper une place d'expert face à leur propre situation ? Comment créer un contexte où les parents puissent construire et partager des savoirs d'action, tout en évitant les dangers d'usurpation de compétence illustrés plus haut ? Une piste intéressante consiste à situer la relation entre les parents et les intervenants dans une perspective d'*empowerment*.

Le concept d'*empowerment*, développé principalement par Dunst (Dunst, Paget, 1991) au début des années 90, est aussi traduit par « appropriation » ou « expérience qualifiante ». On peut définir l'*empowerment* comme étant à la fois un processus et un résultat qui se manifestent tant par une attitude intérieure que par une série de comportements qui varient selon les contextes et les individus. L'*empowerment* des parents peut se manifester par une attitude proactive vis-à-vis de l'aide qui leur est offerte, mettant l'accent sur leurs compétences et un sentiment de contrôle et de sens face aux actions qu'ils posent (Dunst, Paget, 1991). Cette attitude se traduit chez les parents par un « pouvoir agir » sur eux-mêmes et sur leur environnement en vue de réaliser leurs projets. L'*empowerment* ne peut naître que dans le respect et la confiance réciproques, à travers des expériences de participation qui donnent de la valeur aux forces des parents : ce sont des expériences « requalifiantes » (Lacharité, 2002). Il s'agit de développer le « pouvoir être parent » susmentionné. Dans une perspective d'*empowerment*, l'intervenant cherche à :

65

- mobiliser les ressources des parents ;
- miser sur leurs forces ;
- favoriser la prise en charge ;
- donner du pouvoir ;
- responsabiliser ou autonomiser les parents.

L'intervention présente alors les caractéristiques suivantes :

- ouverture à la différence, à la complémentarité, au partage et à la négociation véritable ;
- capacité d'offrir une présence chaleureuse, authentique et empathique malgré les difficultés ;
- centration sur les parents et leurs ressources dynamiques ;
- capacité d'agir soi-même en étant totalement attentif à l'expérience présente.

Ces pratiques « qualifiantes » ont une visée de transformation sociale : elles s'inscrivent clairement dans une perspective où l'humanisme constitue un paradigme à la fois intégrateur et multiréférentiel (Tochon, 2004). Comment ces pratiques qualifiantes peuvent-elles favoriser la construction et le partage de savoirs d'action chez les parents ? Tochon a construit un modèle à l'intention des familles en relation avec les services de garde : ce modèle peut toutefois s'adapter à d'autres contextes. Il s'agit d'abord de :

« 1 - décrire une expérience vécue problématique relative à la transition famille/garderie et formuler une intention de résolution en commun ; 2 - retracer les liens existentiels des partenaires, les liens de causes multiples et parallèles perçues dans le récit de vie des personnes ; revenir à la perception première de l'événement ou de l'expérience sans chercher à l'expliquer ou à la justifier ; 3 - échanger des perceptions en commun sur des expériences semblables à celle qui vient d'être narrée ; 4 - décrire ses intentions par rapport à cette expérience ou cet événement particulier. Scénariser ses intentions et négocier leur intégration dans l'écologie décrite et perçue ; 5 - faire l'expérience du scénario de résolution prévu ; 6 - interpréter l'expérience en commun en la reliant au récit de vie des partenaires ; 7 - répertorier les questions qui pourraient susciter une seconde démarche analytique de résolution. » (Tochon, 2004, p. 43)

Cette démarche de résolution de problèmes de vie, qui a été expérimentée par quelques centaines de parents, leur a permis de développer des savoirs d'action tout en vivant une expérience qualifiante. Ils agissaient ainsi en tant que parents-experts ou, si l'on s'en réfère au langage clinique en vigueur au Québec, en tant que parents bientraitants.

## Conclusion

Nous avons discuté de la compétence des parents, dans sa relation avec la maltraitance et la bientraitance. Nous avons indiqué que l'école pouvait potentiellement usurper certains aspects de la compétence des parents, en niant leurs savoirs d'action. D'où la question : comment un parent peut-il se construire comme expert de son milieu éducatif dans un tel contexte ? Nous avons examiné plus en détail la question des formations offertes aux parents et nous avons indiqué de quelle manière ces formations pouvaient constituer des expériences qualifiantes permettant aux parents de construire et de partager des savoirs d'action. Les remarques que nous avons formulées ouvrent la porte à un examen critique de la position que prennent les professionnels qui ont à côtoyer les familles. Qu'en est-il des pratiques actuelles ? Peut-on comparer les pratiques des intervenants d'un secteur de service à l'autre ? Comment peut-on former les professionnels à cette perspective « qualifiante » que nous avons décrite ? Ce sont là des pistes de réflexion et de recherche qui s'inscrivent dans la suite de nos activités.

## BIBLIOGRAPHIE

- AUSLOOS G. (1994). – « La compétence des familles, l'art du thérapeute », *Apprentissage et socialisation*, 43 (3), pp. 7-22.
- AUSLOOS G. (1995). – *La compétence des familles : temps, chaos, processus*, Genève, Erès.
- BOUTIN G., DURNING P. (1994). – *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse de pratiques socio-éducatives*, Toulouse, Privat.
- BRONFENBRENNER U. (1979). – *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- DUNST C. J., PAGET K. D. (1991). – « Parent-professional parternership and family empowerment », in M. J. Fine (dir.), *Collaboration with Parents of Exceptional Children* Brandon, VT, CPPC, pp. 25-44.
- DURNING P. (2000). – « De la substitution à la formation parentale. Émergence d'une approche socioéducative de la parentalité », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33 (4), pp. 15-37.
- FABLET D. (1999). – « Accompagner les changements d'identité professionnelle », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des pratiques socio-éducatives*, Paris, L'Harmattan, pp. 163-182.
- GARBARINO J. (1997). – « Educating Children in a Socially Toxic Environment », *Educational Leadership*, 54 (7), pp. 12-16.
- GAYET D. (1999a). – *C'est la faute aux parents*, Paris, Syros.
- GAYET D. (1999b). – *L'école contre les parents*, Paris, INRP.
- LACHARITÉ C. (2002). – *Énoncé de définition de l'empowerment*, (note interne), Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MIRON J.-M. (1998). – « La compétence parentale: une pratique réflexive », *Journal of Educational Thought*, 32 (1), pp. 21-42.
- MIRON J.-M., TOCHON F. V. (1998). – *Parents experts*, Sherbrooke, QC, Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques, Université de Sherbrooke.
- POURTOIS J.-P., DESMET H. (1998). – *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SCHÖN D. A. (1983). – *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- TAP P., VINAY A. (2000). – « Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence », in J.-P. Pourtois, H. Desmet (dirs), *Le parent éducateur*, Paris, PUF, pp. 87-157.
- TILLARD B. (dir) (2003). – *Groupes de parents. Recherches en éducation familiale et expérience associative*, Paris, L'Harmattan.
- TOCHON F. V. (2004). – « L'humanisme comme paradigme intégrateur et multiréférentiel », in F. V. Tochon et J.-M. Miron, *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*, Ste-Foy, QC, Presses Universitaires du Québec, pp. 67-89.

TOCHON F. V., MIRON J.-M. (2000). – *Parents responsables*, Rapport de recherche déposé au Conseil québécois de la recherche sociale, Sherbrooke, QC, Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques, Université de Sherbrooke.

TOCHON F. V., MIRON J.-M. (2004). – *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*, Ste-Foy, QC, Presses Universitaires du Québec.

VINCENT G. (dir.) (1994). – *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses universitaires de Lyon.