

LA COMPÉTENCE PARENTALE : UN CONCEPT À REDÉFINIR

Jean-Marie Miron

Le concept de compétence parentale est au cœur des interventions en direction des familles et peut être abordé de multiples points de vue. Dans cette recension, nous examinons les points de vue à partir desquels on peut le définir puis nous discutons des situations exceptionnelles qui remettent en question la compétence des parents.

Nous accordons une attention particulière aux pères et aux concepts de partenariat, d'appropriation et d'implication. Finalement, nous considérons les directions actuelles de l'intervention auprès des parents.

Le groupe familial a longtemps été vu comme une boîte noire susceptible de produire l'échec scolaire, la délinquance et des difficultés psychologiques, mettant ainsi un poids considérable sur les épaules des parents. Depuis peu, les chercheurs se sont intéressés aux processus éducatifs à l'intérieur de la famille, à ce qui se passe dans cette boîte noire (Durning, 1995). Ces processus impliquent les compétences des parents qui s'exercent en relation avec l'enfant, le groupe familial, le milieu et les difficultés qui s'y présentent. Les processus en jeu sont complexes : la compétence parentale ne peut être abordée que sous des angles multiples.

Repère bibliographique

Perspectives documentaires en éducation, n° 44, 1998

Elle ne peut être envisagée à partir des épistémologies implicites aux types travail proposé dans les programmes d'éducation parentale (Boutin et Durning, 1994). On peut ainsi l'aborder¹ sous l'angle de l'acquisition d'un répertoire de comportements pertinents et adéquats qui contribuent au développement des comportements appropriés chez l'enfant et qui favorisent l'épanouissement physique, émotif, intellectuel et moral. Il est possible de considérer la compétence parentale d'un point de vue centré sur les personnes en cause et qui tient compte de l'identité de l'enfant, du parent et du développement de la personnalité de l'un et l'autre, par leurs interrelations. On peut aussi traiter la compétence parentale d'un point de vue écologique, ce qui pose la question d'une compétence environnementale (Bouchard, 1981), c'est-à-dire d'un réseau social plus ou moins près de l'enfant et des parents. On peut enfin l'envisager comme la capacité des parents à résoudre les problèmes qui se présentent à eux et d'aider les enfants à développer des processus cognitifs qui vont leur permettre de résoudre leurs problèmes et de réussir leurs apprentissages.

Dans la pratique de l'intervention auprès des familles, ces points de vue épistémologiques ne s'excluent pas nécessairement : on retrouve des points de vue qui vont d'une position plus objectivante à une centration sur l'expérience des parents ou sur l'environnement familial. On peut rattacher à ces points de vue des représentations de la famille (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996a), des motifs, des stratégies, des modes d'évaluation (Boutin et Durning, 1994) dont la discussion dépasse le cadre de cet article.

Nous proposons de considérer la compétence parentale à partir d'un axe qui va d'un pôle statique à un pôle dynamique. En direction du pôle statique, on retrouve l'évaluation diagnostique, le modelage des pratiques, la transmission de connaissances plus ou moins théoriques sur le développement de l'enfant, les trucs et les recettes déjà toutes faites. Dans l'autre direction, nous rencontrons l'évaluation formative des parents, la réflexion sur les attitudes et les pratiques à partir des expériences vécues, le développement de savoirs pratiques et l'appropriation des parents.

Cette recension manifeste une vision dynamique du concept : bien que l'évaluation ponctuelle des compétences parentales puisse faire croire à un état statique où les parents sont ou ne sont pas compétents,

¹ Nous empruntons la classification des fondements théoriques des interventions auprès des parents proposée par Boutin et Durning, 1994.

la compétence parentale s'acquière, se transforme et est toujours en mouvement. Elle est remise en question par le tempérament de l'enfant, ou par d'autres caractéristiques tels la douance ou le handicap physique. Les facteurs de stress l'influencent, les événements heureux ou difficiles ont un impact sur elle et sur la perception qu'ont les parents de celle-ci. Elle se transforme avec les rôles parentaux et les exigences de la société. Elle est de plus en plus difficile à exercer dans une société où la pauvreté, la violence et les pressions économiques peuvent être vues comme des éléments nuisibles au développement de l'enfant, allant même jusqu'à former un environnement social toxique (Garbarino, 1997).

La question n'est pas simple. La recension que nous proposons reflète cette complexité et la multitude des points de vue adoptés. Nous formulons l'hypothèse que la compétence parentale est à la jonction de savoirs, d'attitudes et de pratiques d'une part et des caractéristiques de l'enfant et du parent, de l'histoire de chacun et des conditions sociales contingentes d'autre part. Dans un premier temps, nous proposons de mieux comprendre le concept de compétence pour les parents en général et pour ceux qui sont placés en situations exceptionnelles. Puis, nous discutons de la compétence parentale des pères. Nous examinons ensuite les concepts de partenariat, d'appropriation et d'implication. Finalement nous discutons de quelques orientations prises par les interventions de formation parentale.

Cerner le concept de compétence parentale

Avant d'exposer le point de vue des principaux auteurs que nous avons consultés, il est intéressant de définir le terme "compétence". Le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 1995) précise 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. On pourrait traduire cette dyade savoir/expérience par la question suivante : le parent devient-il compétent en acquérant un savoir constitué en dehors de son expérience et de celle de son entourage, ou en tirant profit de son expérience et de celles des autres autour de lui ?

Cette première clarification permet de remettre en question certaines définitions proposées. Par exemple, le concept est parfois défini d'une manière tautologique, les parents compétents étant ceux "qui

savent quoi faire et qui ont ce qu'il faut pour le faire" (Trudelle, 1991, p. 32), ou par un syllogisme discutable qui veut que tous les parents soient potentiellement compétents dans l'éducation de leurs enfants puisque ce sont eux qui leur ont donné naissance (Viscovi, cité par Zanniello, 1994).

Si on met de côté ces tentatives maladroitement, on peut s'interroger sur ce qui est en question à propos de la compétence parentale. Stokes (1993) identifie sept facteurs qui y sont reliés : (1) l'amour des enfants, (2) la discipline et les limites, (3) la cohérence, (4) la capacité de tirer profit de ses erreurs, (5) la communication avec l'enfant et le conjoint, (6) le temps passé avec l'enfant et (7) le réalisme quant aux tâches et aux objectifs éducatifs.

Caruso (1991) identifie les champs d'action dans lesquels on peut soutenir la compétence parentale : relations familiales et relations avec les enfants, l'estime de soi des enfants, la discipline, la compréhension des stades de développement de l'enfant, le renforcement de la relation entre la famille et l'école, par exemple. On peut également examiner la réponse aux besoins des enfants. Ainsi, dans le système d'adoption québécois, on recherche un parent qui peut combler les besoins de l'enfant en lui procurant les soins, l'éducation et l'affection indispensables à son développement et à son bien-être (Ouellette, 1996). On peut aussi regrouper les pratiques des parents en quatre domaines : acquisition de connaissances, conduites sociales, relations affectives, santé et corps (Kohn, et coll., 1994) ou en type de tâches : tâches domestiques, techniques, de garde, de nursing, éducatives, de suivi et de référence sociale (Durning, 1995). Si les parents ne peuvent remplir leur rôle, différentes formes de suppléance familiale peuvent prendre la relève (Corbillon et coll., 1993).

Dans un cadre juridique, la compétence parentale est vue comme la capacité du parent de satisfaire les besoins physiques, émotifs et d'apprentissage de l'enfant (Otis, 1996). Pour l'évaluer, les experts tiendraient compte (1) de la capacité des parents à répondre aux besoins physiques, émotifs et d'apprentissage de l'enfant, (2) de l'éventuelle présence d'un syndrome d'aliénation parentale (un parent influence son enfant au détriment de l'autre parent) et (3) des styles parentaux (idem).

Les législations sur la famille et les enfants présentent un champ d'investigation propre à chaque société. Stewart (1995) en donne un exemple à propos du "Children Act", en Grande Bretagne. La relation

que l'on peut établir entre la législation et la définition du concept souligne le contexte culturel et juridique dans lequel s'inscrivent les représentations de la compétence parentale. L'idée que la famille peut se transformer et devenir plus compétente est implicite à plusieurs interventions de protection des enfants, comme le remarque Foster (1994) à propos du travail du "Juge des enfants" en France.

Le point de vue de la recherche se distingue du cadre juridique. Stanciulescu (1996) souligne les présupposés de la recherche concernant la tâche des parents : transmettre des valeurs, des normes, des règles et des savoirs. Selon ces présupposés, le parent compétent serait alors celui qui réunit en lui à la fois ce qui est à transmettre et l'habileté à le faire. Cette transmission est cependant faussée par l'évolution rapide de la société : on ne peut plus opposer compétence et incompetence des parents. Les critères qui définissent la compétence des parents ne sont plus les mêmes à la génération suivante : la parentalité et l'enfance se redéfinissent et se construisent dans un processus intergénérationnel.

Dans la recherche, on arrive souvent à préciser le sens accordé au concept par l'inventaire de ce que les parents font imparfaitement (Ausloos, 1994) plutôt que de considérer la compétence des parents dans un processus temporel où les familles observent, expérimentent et changent (Ausloos, 1995). Les familles possèdent les compétences nécessaires pour résoudre leurs problèmes : l'intervention devient alors le déclencheur ou l'activateur d'un processus systémique (Ausloos, 1994). Ces forces de la famille s'articulent autour de trois composantes : les ressources physiques, le climat émotionnel et les interactions personnelles (Delgado-Gaitan, 1992).

Chacun a une idée de ce qu'est "un bon parent". Dans les représentations populaires du concept (1) le parent possède des qualités humaines comme la disponibilité, l'amour et le respect des enfants, (2) il sait être à l'écoute des besoins des enfants et est en mesure d'y répondre, (3) il aide l'enfant à s'adapter à la société et à bien y vivre, (4) il crée des conditions familiales favorables à l'épanouissement des enfants et (5) il est capable d'établir une bonne relation avec eux (Massé, 1991).

Un élément important de la compétence des parents est le sentiment de compétence parentale. Léonard et Paul (1995) le définissent comme étant la perception du parent de ses capacités, de ses connaissances et de son aisance à remplir son rôle parental. 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 l'aptitude à évoluer dans des situations complexes et changeantes, aptitude semblable à celle du praticien qui doit apprendre à résoudre les problèmes toujours nouveaux qui se présentent à lui, ce qui souligne l'aspect réflexif de la compétence parentale (Stokes, 1993, O'Brien, 1996, Thomas, 1996). Cette réflexion peut s'exercer à propos des tâches et des champs d'action des parents.

On voit la complexité des attitudes et des pratiques qui définissent la compétence parentale. On remarque aussi les points de vue épistémologiques en cause : certaines définitions mettent l'accent, sans nécessairement s'y limiter, sur les comportements (Otis, par exemple), les aspects cognitifs (la compréhension des stades de développement de l'enfant pour Caruso, 1991, par exemple) ou relationnels. On peut aussi l'envisager d'un point de vue statique ou d'un point de vue dynamique qui se transforme en fonction du développement de l'enfant, des parents et de l'environnement.

En considérant la définition que donne Rey (1995) de la compétence, on comprend que la compétence parentale puisse s'acquérir par l'expérience et se partager comme l'illustre le *Community Mothers Programme* (Johnson et Molloy, 1995) où des mères expérimentées aident de nouvelles mères à développer des habiletés de base et l'estime d'elles-mêmes, ou encore "Les mamie-papi" (Girard et coll., 1996) où des grands-parents viennent en aide à de jeunes familles. Il s'agit d'un moyen efficace de créer une solidarité intergénérationnelle (Perreault et coll., 1996).

À travers les programmes de formation offerts aux parents, l'acquisition de compétences spécifiques est visée. Ainsi, on peut tenter de modifier les attitudes et les pratiques des parents en développant la capacité du parent à intervenir sur les stratégies cognitives et métacognitives des enfants (Gagné-Dupuis et coll., 1994). D'autres compétences visées peuvent être la capacité d'offrir à l'enfant un environnement stimulant, d'y observer l'enfant, d'en discuter et, s'il y a lieu, de consulter (Merino-Rodriguez et Granados-Martinez, 1994), tout en fournissant des savoirs sur le développement de l'enfant et des habiletés éducatives (Royer et Bouchard, 1994).

Une perspective écologique permet d'identifier les facteurs de risque dans la famille. Ils peuvent être reliés à la santé de la mère et de l'enfant durant la grossesse et à la naissance, aux attitudes et pratiques des parents, à la situation économique et au climat qui prévaut dans la famille (Piché et coll., 1994). Ce qui nous amène à considérer des situations exceptionnelles.

Compétence parentale et situations exceptionnelles

On ne peut discuter de la compétence parentale sans tenir compte des particularités des enfants, des parents et des situations qu'ils vivent. Ainsi, lors de l'arrivée d'un enfant ayant une déficience, il semble nécessaire d'intervenir précocement pour que les parents s'approprient leurs compétences (Pelchat et Berthiaume, 1996). Dans le cas de parents dont les enfants présentent des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité, des programmes ont été mis sur pied (Kottmann et coll., 1995, Quici et coll., 1996). Le travail avec les parents d'enfants handicapés ou qui présentent des besoins spécifiques fait l'objet de nombreuses recherches (Fine, 1991, Bouchard, 1994a). La présence d'un enfant surdoué dans la famille peut présenter des difficultés : la crainte des parents de ne pas lui fournir ce dont il a besoin pour se développer et les éventuels problèmes reliés à la comparaison entre frères et sœurs, par exemple (Friedman et Gallagher, 1991). Aux prises avec un enfant au tempérament difficile, les parents peuvent bénéficier d'une intervention qui vise l'ajustement entre eux et l'enfant (Mettetal, 1996). Les chercheurs s'intéressent également aux parents qui présentent un retard mental : le retard mental des mères, associé à la pauvreté, affecte-t-il l'enfant d'âge scolaire (Feldman et Walton-Allen, 1997) ? Les connaissances transmises à ces parents se traduisent-elles en habiletés (Bakken et coll., 1993) ?

La compétence du parent et son désir d'aider l'enfant peut s'exprimer par l'ajustement inconscient (ou intuitif) du comportement parental aux capacités de l'enfant, ce qui s'observe notamment pour des enfants qui ont des besoins spéciaux, les enfants sourds par exemple (Koester, 1992).

Ces quelques remarques montrent qu'un modèle universel de la compétence parentale n'existe pas. Elle est une pratique des cas parti-

culiers. Les pères, longtemps perçus comme exclus de l'éducation des enfants en bas âge, sont-ils des cas particuliers ?

La compétence parentale des pères

Les représentations de la compétence des pères sont étroitement reliées aux réflexions entourant le concept de masculinité qui est dans une phase de transformation profonde et de débat (Brod et Kaufman, 1994, Pringle, 1995, Blankenhorn, 1995). Du "père superflu" au "père géniteur" en passant par le "nouveau père", la tentation est forte d'enfermer les hommes dans un modèle culturel étroit et d'attribuer au père plus qu'à la mère la nécessité d'être un bon parent (Allan, 1994). Pourtant des millions d'hommes sont capables de remplir leur rôle à l'intérieur de la famille, (Blankenhorn, 1995). Sans être parfait, ils seraient irremplaçables, bien qu'anonymes et n'entrant dans aucun modèle précis. L'identité paternelle est émergente, plurielle, reconstruite socialement au fil des événements de la vie et à travers les difficultés rencontrées (Daly, 1995). L'image du "bon père" est reliée à son implication aux tâches familiales et éducatives ; cependant, cette implication des pères et la réponse des enfants s'expriment d'une manière complexe et variée (Furstenberg, 1995).

Le sentiment de compétence des pères semble relié au bon fonctionnement de la famille (Trudelle et Montambault, 1994), ce qui expliquerait que la rupture de l'union semble avoir un impact considérable sur la perception qu'ont les pères de leur rôle et de leur compétence (Seltzer et Brandreth, 1995, Dulac, 1996, Quéniart et Fournier, 1996). Au-delà des images toujours véhiculées du père absent-irresponsable versus le père exclu de la paternité par les tribunaux et le féminisme, un nouveau rapport de l'homme à la famille est en émergence (idem).

L'implication des pères après le divorce est reliée à l'identification aux rôles et aux statuts de la paternité (Ihinger-Tallman et coll., 1995). Les pères qui désirent obtenir la garde de leurs enfants sont confrontés à des préjugés étroits, comme celui de l'instinct maternel (Tillitski, 1992). Otis (1996) dresse un tableau historique du droit de garde du père en Amérique du Nord. Jusqu'au début du XXe siècle, les tribunaux confiaient aux pères la garde légale des enfants. À partir de la fin du premier quart de siècle, les pères doivent démontrer l'inaptitude des mères : la doctrine des "années tendres", centrée sur l'instinct maternel et le rôle premier de la mère dans la réponse aux besoins de

l'enfant, prévaut jusqu'aux années 70 où le meilleur intérêt de l'enfant est favorisé. Celui-ci est alors perçu en fonction de la compétence du parent, ce qui impose une évaluation de la compétence parentale. Dans les années 80, la garde partagée apparaît. Actuellement, dans les familles séparées, peu de pères ont la garde légale de leurs enfants (5 à 10 %) ou la garde partagée (10 à 15 %).

Quant aux programmes d'intervention auprès des familles, l'implication des hommes semble être à développer : des stratégies ont été élaborées pour favoriser leur implication (Levine et coll., 1993). Une clef de leur implication serait de les considérer comme des individus en développement s'engageant sur des voies multiples (Hawkins et coll., 1995). Dans ces programmes, on a longtemps considéré que ce qui était bon pour la mère l'était également pour le père et que celui-ci pouvait s'impliquer dans les programmes de la même manière que la mère, sans tenir compte, par exemple, de l'organisation sociale du travail (Herbert et Carpenter, 1994). Dans certains cas, les pères ont même été ignorés (Éthier et coll., 1994).

Marsiglio (1995) suggère différentes avenues allant de la mise en valeur culturelle de scénarios plus larges que ce qu'il est convenu d'appeler un "père responsable" aux mesures favorisant l'attachement direct à l'enfant et la sensibilité à son égard. Quelques programmes s'adressent spécifiquement aux pères, comme le "Information and Insights about Infants" (Pfannenstiel et Honig, 1995) qui vise à transmettre à de jeunes pères de milieu peu favorisé et peu scolarisé les connaissances nécessaires à l'approche de la naissance d'un enfant.

On ne saurait souligner suffisamment l'importance des pères dans l'éducation des enfants et la vie familiale : après la séparation, un climat de partenariat et de coopération est à créer. Pour y arriver, les pères doivent-ils vivre un processus d'appropriation² ?

² Traduction du concept d'*empowerment*.

Compétence parentale, partenariat et appropriation

L'évolution rapide de la société et de la famille oblige à reconsidérer le rôle de la famille dans l'éducation de l'enfant (Bouchard, J.-M., 1994b). Comme le soulignent Bouchard et ses collaborateurs (1996), les relations entre la famille et les différents intervenants sont l'objet d'une forte désirabilité sociale tant au niveau du discours que des intentions d'action. Ceci s'exprime par le souci de soutenir les parents en tenant compte de leurs acquis (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Le partenariat entre les parents et les professionnels est cependant difficile (Boutin et Durning, 1994, Durning, 1995, Pourtois et Desmet, 1997) et peu de programmes de formation préparent les intervenants à le faire (Bouchard, J.-M., 1994b), même si l'usage de ces termes suggère une nouvelle façon de faire qui tendrait à remplacer le concept d'implication parentale (Dunst et Paget, 1991).

L'inclusion du concept d'appropriation dans les politiques familiales vise à réduire les effets de la pauvreté (Gutierrez et coll., 1995). Cochran et Dean (1991) définissent l'appropriation comme une démarche intentionnelle des personnes qui ne bénéficient pas d'une part équitable des ressources de la société, démarche qui vise un meilleur contrôle de ces ressources par la réflexion critique et la participation à des groupes, par exemple McCallum et Prilleltensky (1996) y greffent la notion de justice distributive.

Dans leur définition de l'appropriation, Gutierrez et coll. (1995) précisent qu'il s'agit d'une théorie et d'une pratique qui ont à voir avec le pouvoir, l'impuissance et l'oppression et dont le but est d'accroître le pouvoir personnel, interpersonnel ou politique des individus et des groupes, afin d'améliorer leur situation. Le processus d'appropriation prend place à des niveaux multiples, tant individuels que collectifs. Dans l'intervention, le processus d'appropriation implique principalement (1) une relation de confiance, (2) un partage du pouvoir, (3) de petits groupes, (4) l'acceptation de la manière dont les personnes visées définissent leurs problèmes, (5) de construire sur les forces des participants (idem).

Bouchard et coll. (1996) soulignent que le partenariat avec la famille implique la reconnaissance de l'expertise et des ressources de celle-ci, dans une relation égalitaire. Ce partenariat repose sur la reconnais-

sance d'un savoir pratique acquis par les parents et s'inscrit dans la perspective d'un agir communicationnel. Le parent et l'expert sont vus comme possédant des compétences différentes mais complémentaires. Il faut distinguer les concepts d'autodétermination et d'appropriation, le premier faisant référence à des capacités de décision et d'orientation et le second à un sentiment de confiance et de compétence qui permet la collaboration et le partenariat. La coopération va plus loin que la collaboration ; elle suppose le partenariat et se traduit par le partage des tâches et des responsabilités. Dans le partenariat et la coopération, il y a réciprocité dans les décisions. Cette réciprocité est différente de la collaboration où il s'agit de la réalisation d'une tâche. La concertation est un échange d'idées préalable à la collaboration.

La collaboration avec les familles est parfois vue comme une panacée. Elle peut être définie comme une stratégie d'association entre des individus et des organisations, en vue d'un accomplissement collectif qui serait perçu impossible sans elle (Kagan et Rivera, 1991). Plutôt que la collaboration entre les familles et les institutions, on peut penser que l'entraide entre parents, plutôt que la relation parents-professionnels, crée un climat propice à l'empowerment (Johnson et Molloy, 1995).

Pizzo (1993) s'intéresse au processus inverse : la désappropriation. Dans un premier temps, il définit le concept d'appropriation des parents par la possession et l'usage des ressources nécessaires à la protection et à l'éducation de leurs enfants ; la désappropriation est la perte de ceux-ci. L'hostilité de la société, l'injustice, la pauvreté, l'isolement, la dépendance des professionnels seraient des facteurs de désappropriation de même que l'intervention jugeante de professionnels formulant des recommandations qui ne s'appuient pas sur une connaissance approfondie du milieu et des problèmes rencontrés par les parents. Cette désappropriation se traduit par une perte de confiance, un sentiment d'incompétence, de l'insécurité et un stress plus élevé.

C'est peut-être là une des raisons pour lesquelles le concept d'appropriation tend à remplacer celui d'implication, celui-ci étant potentiellement "désappropriant".

Compétence parentale et implication

Le concept d'implication parentale est relié à la participation des parents à la scolarisation de leurs enfants et tend à être remplacé par celui d'appropriation, comme nous l'avons mentionné plus haut. Malgré cela, les parents compétents sont-ils ceux qui aident l'école ? La définition de la compétence parentale est-elle liée à la capacité des parents de se plier aux exigences de soutien de l'institution scolaire ?

L'implication des parents est souhaitée. Dans la relation avec les enseignants, les parents perçoivent leur rôle comme étant d'encouragement, de rétroaction positive et de soutien à leurs enfants (Shumow, 1997). L'idée que les parents sont les premiers éducateurs des enfants peut être le fondement d'un partenariat entre l'école et le milieu familial (Anderson, 1997).

La présence des pères dans l'environnement familial semble influencer la réussite scolaire. Pour expliquer l'effet de la présence paternelle, Taris et Bok (1996) avancent trois hypothèses : le père peut être une figure clef dans la transmission des valeurs, la présence du père peut avoir un effet de dissuasion quant aux difficultés de comportement et la mère seule peut avoir plus de difficulté à contrôler le comportement de son enfant. Il est donc important que le père et la mère s'impliquent dans les institutions en charge de l'éducation de leurs enfants. Une piste intéressante semble être le développement d'un sentiment de communauté (Anderson, 1997, Montera, 1997).

L'implication des familles dans les programmes d'éducation scolaire ou préscolaire est parfois un moyen de développer les compétences des parents même si le concept semble ambigu. Coleman et Churchill (1997) y relèvent sept thèmes : l'appropriation, les tâches parentales, les forces des familles, la fratrie, les ressources de la communauté, le soutien à l'apprentissage scolaire, les relations entre la famille et les enseignants. Un programme comme "Mon enfant, son école et moi" vise le développement chez les parents d'un sentiment de compétence à l'égard des demandes éducatives de l'école (Paquin et col, 1996).

Le remplacement du concept d'implication par celui d'appropriation indique que les parents sont capables de plus qu'une simple collaboration aux demandes de l'école. Il semble que l'implication, la collaboration, le partenariat, la coopération et l'appropriation des familles soient facilités si les familles sont soutenues très tôt dans leur histoire.

Intervenir pour développer la compétence parentale : directions

Le concept de compétence parentale est présent dans l'intervention³ auprès des familles. Celles-ci visent à prévenir, soutenir ou réparer (Boutin et Durning, 1994). Dans l'intervention précoce auprès des familles, de nouveaux concepts sont apparus au cours des dernières années : ceux de coopération, de partenariat et d'appropriation dont nous avons traité plus haut. Cette situation amène à promouvoir les compétences des parents.

Durning (1995) brosse un tableau exhaustif de l'éducation familiale, tant sur le continent européen qu'américain, et y inclut une perspective historique fort intéressante. On peut classer les nombreux programmes de formation offerts aux parents, selon (1) leurs fondements théoriques – travail sur les comportements, les dimensions interrelationnelles ou les processus cognitifs – (Boutin et Durning, 1994), selon (2) leur mode de participation – groupes d'information, de discussion et de formation – (Boutin et Terrisse, 1994) ou selon (3) les représentations de la famille – trois polarités : source du problème/solution et ressource, à risque/en développement, ensemble d'individus/entité – (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996a). L'intervention peut, par exemple, favoriser le développement de la relation parent-enfant (Fréchette, 1996), le développement du "nous" familial (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1995, 1996b) ou des habiletés réflexives (Stokes, 1993, Tochon, 1995-1997, Thomas, 1996).

La plupart des programmes qui visent à développer la compétence parentale mentionnent l'importance de briser l'isolement social du parent et le rôle facilitateur des échanges autour de l'expérience des parents participants (Pelchat et Berthiaume, 1996). Cette importance peut se traduire par une diminution de la culpabilité du parent et de ses craintes. L'intervention auprès des familles prend souvent la forme de rencontres avec les parents, individuellement ou en groupe. Le développement de la compétence parentale peut aussi prendre la forme d'un cours universitaire pour les étudiants inscrits à un pro-

³ A propos des interventions auprès des parents et de l'éducation familiale, le lecteur consultera avec intérêt Pourtois et Desmet (1991), Boutin et Durning (1994), Durning et Pourtois (1994), Durning (1995), Tochon (1997b) : il pourra y consulter une abondante bibliographie.

gramme de relations humaines et de vie familiale (Herscovitch, 1996). La perspective d'une évaluation formative dans l'intervention est prometteuse (Pithon, 1995, Prévot et coll., 1997)

Considérer les parents comme capables de réflexion semble être une direction prometteuse (Stokes, 1993, Tochon, 1995-1997, Thomas, 1996). Dans l'intervention auprès des parents une nouvelle épistémologie de la communication orale trouve un terrain riche en possibilités (Tochon, 1997a). La conversation réflexive qui peut s'établir dans les rencontres parentales favorise une relation moins hiérarchisée (Laird, 1995). Dans une perspective socio-constructiviste du travail avec les familles, la connaissance devient le sens attribué à l'expérience, sens négocié avec autrui dans un contexte social et culturel ; l'organisation de ce sens qui structure l'expérience devient alors l'histoire et le savoir devient narration (Laird, 1995).

Allan (1994) remarque deux tendances aux transformations théoriques des programmes d'éducation familiale en Australie. La tendance humaniste met l'accent sur les sentiments, la réflexion, la communication et les relations à l'intérieur de la famille. La tendance éclectique inclut des éléments de diverses sources : humanisme, comportementisme, psychanalytique, etc. Les interventions "puristes" semblent en perte de vitesse. Est-ce l'indice de la quête de nouvelles représentations de la compétence des familles et des individus qui la composent ?

On peut aussi s'interroger sur la place de l'enfance dans notre société comme le fait Pitrou (1996). Notre société est-elle réellement "folle de ses enfants" (Bouchard, 1991) ou aime-t-elle le croire ?

Jean-Marie MIRON

*Université de Montréal
Université de Paris-X*

Références

- ALLAN, J. (1994). Parenting education in Australia. *Children and Society*, 8(4), 344-359.
- ANDERSON, J. (1997, mars). *Parent involvement in a charter school*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- AUSLOOS, G. (1994). La compétence des familles, l'art du thérapeute. *Apprentissage et socialisation*, 43(3), 7-22.

- AUSLOOS, G. (1995). *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. Genève : Erès.
- BAKKEN, J., MILTENBERGER, R. G. et SCHAUSS, S. (1993). Teaching parents with mental retardation : Knowledge versus skills. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 405-417.
- BLANKENHORN, D. (1995). *Fatherless America*. New York, NY : Basic Books.
- BOUCHARD, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 4-23.
- BOUCHARD, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- BOUCHARD, J.-M. (1994a). Formation et recherche en intervention précoce auprès de l'enfant handicapé et de sa famille. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (43-60). Montréal, QC : Logiques.
- BOUCHARD, J.-M. (1994b). Formation et recherche en intervention précoce. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois, (dirs.). *Éducation et famille* (117-132). Bruxelles : De Boeck.
- BOUCHARD, J.-M., PELCHAT, D. et BOUDREAU, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissage et Socialisation*, 17(1-2), 21-34.
- BOUTIN, G. et TERRISSE, B. (1994). Le projet d'éducation préscolaire en milieu familial (PEPF) : fondements théoriques, démarche et résultats. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (243-271). Montréal, QC : Logiques.
- BOUTIN, G. et DURNING, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat.
- BROD, H. et KAUFMAN, M. (1994). *Theorizing masculinities*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- CARUSO, S. L. (1991). A blueprint for positive parenting. *PTA Today*, 16(7), 16-17.
- COCHRAN, M. et DEAN, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *Elementary School Journal*, 91(3), 261-69.
- COLEMAN, M. et CHURCHILL, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action. Avis à la ministre de l'éducation*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- CORBILLON, M., HELLINCKX, W. et COLTON, M. J. (1993). *Suppléance familiale en Europe. L'éducation en internat, les familles d'accueil et les alternatives au placement dans les pays de l'Union européenne*. Vigneux-sur-Seine : Matrice.

- DALY, K. J. (1995). Reshaping fatherhood. Dans W. Marsiglio (dir.), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (21-40). Thousand Oaks, CA : Sage.
- DELGATO-GAITAN, C. (1992). School matters in the Mexican-American home : socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29(3), 495-513.
- DULAC, G. (1996). Les moments du processus de déliaison père-enfant chez les hommes en rupture d'union. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille* (45-63). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- DUNST, C. J. et PAGET, K. D. (1991) Parent-professional parternership and family empowerment. Dans M. J. Fine (dir.), *Collaboration with parents of exceptional children* (25-44). Brandon, VT : CPPC.
- DURNING, P. et POURTOIS, J.-P. (dirs.). (1994). *Éducation et famille*. Bruxelles : De Boeck.
- DURNING, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.
- ERNY, P. et JEONG, M.-R. (1996). *Être parents. Parcours pour une éducation*. Lyon : Chronique Sociale.
- ÉTHIER, L., LACHARITÉ, C. et GAGNIER, J.-P. (1994). Prévenir la négligence parentale. *Revue québécoise de psychologie*, 15(3), 67-86.
- FINE, M. J. (dir). (1991). *Collaboration with parents of exceptional children*. Brandon, VT : Clinical Psychology Publishing Compagny.
- FELDMAN, M. A. et WALTON-ALLEN, N. (1997). Effects of maternal mental retardation and poverty on intellectual, academic, and behavioral status of school-age children. *American Journal on Mental Retardation*, 101(4), 352-364.
- FOSTER, S. M. (1994). Successful parent meetings. *Young Children*, 50(1), 78-81.
- FRÉCHETTE, L. (1996). Une intervention préventive dirigée vers la famille. Dans J. Alary et S. Éthier, *Comprendre le famille. Actes du 3e symposium québécois de recherche sur la famille* (141-162). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- FRIEDMAN, R. C. et GALLAGHER, T. J. (1991). The family with a gifted child. Dans M. J. Fine (dir.), *Collaboration with parents of exceptional children* (257-273). Brandon, VT : Clinical Psychology Publishing Compagny.
- FURSTENBERG, F. F. Jr. (1995). Fathering in the inner City. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (119-147). Thousand Oaks, CA : Sage.
- GAGNÉ-DUPOUIS, N., TERRISSE, B. et BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1994). Le développement des contenus du savoir métacognitif de l'enfant de cinq ans par le jeu éducatif en coopération avec les parents. Dans B. Terrisse et G.

- Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (273-296). Montréal, QC : Logiques.
- GARBARINO, J. (1997). Educating children in a socially toxic environment. *Educational Leadership*, 54(7), 12-16.
 - GIRARD, L., LABRECQUE, R., RACINE, C. et THOUIN, A. (1996). "Les mamie-papi" en action à la maison des grands-parents de Villeray. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille* (115-130). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
 - GUTIERREZ, L. M., DELOIS, K. A. et GLENMAYE, L. (1995). Understanding empowerment practice : Building on practitioner-based Knowledge. *Families in Society : The Journal of Contemporary Human Services*, 76(9), 534-542.
 - HAWKINS, A. J., CHRISTIANSEN, S. L., POND SARGENT, K. et HILL, E. J. (1995). Rethinking father's involvement in child care. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (41-56). Thousand Oaks, CA : Sage.
 - HERBERT, E. et CARPENTER, B. (1994). Fathers - The secondary partners : Professional perceptions and fathers' reflections. *Children and Society*, 8(1), 31-41.
 - HERSCOVITCH, N. (1996, avril). *Parenting : A social perspective. Instructional Plan*. Montréal, QC, Université Mc Gill.
 - HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1995). *Journal de famille Guide d'animation*. Secrétariat des Études supérieures et de la recherche, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke.
 - HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1996a). L'intervention dessine les familles : régulation, uniformisation ou promotion du pluralisme ? *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 49-60.
 - HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1996b). Famille et intervention : de l'idéologie du problème. Dans J. Alary et S. Éthier, *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de recherche sur la famille* (207-220). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
 - IHINGER-TALLMAN, M., PASLEY, K. et BUEHLER, C. (1995). Developing a middle-range theory of father involvement postdivorce. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (57-77). Thousand Oaks, CA : Sage.
 - JOHNSON, Z. et MOLLOY, B. (1995). The Community Mothers Programme - Empowerment of parents by parents. *Children and Society*, 9(2), 73-85.
 - KAGAN, S. L. et RIVERA, A.-M. (1991). Collaboration in early care and education : What can and should we expect ? *Young Children*, 47(1), 51-56.

- KOESTER, L. S. (1992). Intuitive parenting as a model for understanding parent-infant interactions when one partner is deaf. *American Annals of the Deaf*, 137(4), 362-369.
- KOHN, R. C., ABDAT, O., CALLU, R. et FAMERY, K. (1994). Les initiatives parentales : la dynamique de leur articulation avec les initiatives instituées pour l'éducation des enfants. Dans P. Durning et J.-P. Pourtois, (dirs.). *Éducation et famille* (163-188). Bruxelles : De Boeck.
- KOTTMAN, T., ROBERT, R. et BAKER, D. (1995). Parental perspectives on attention-deficit/hyperactivity disorder : How school counselors can help. *The school counselor*, 3(2), 142-150.
- LAIRD, J. (1995). Family-centered practice in the postmodern era. *Families in Society : The Journal of Contemporary Human Services*, 76(3), 150-162.
- LÉONARD, N. et PAUL, D. (1995). Vie de couple et sentiment de compétence parentale. *L'infirmière canadienne*, 91(9), 42-45.
- LEVINE, J. A., MURPHY, D. T. et WILSON, S. (1993). *Getting men involved*. New York, NY : Scholastic.
- MARSIGLIO, W. (1995). Fathers' diverse life course patterns and roles. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (78-101). Thousand Oaks, CA : Sage.
- MASSÉ, R. (1991). La conception populaire de la compétence parentale. *Apprentissage et socialisation*, 14(4), 279-290.
- McCALLUM, S. et PRILLELETSKY, I. (1996). Empowerment in child protection work : Values, practice and caveats. *Children and Society*, 10(3), 40-50.
- MERINO-RODRIGUEZ, C. et GRANADOS-MARTINEZ, A. (1994). Le projet "capitulaciones 92" : l'éducation de l'enfant de moins de trois ans en coopération avec la famille et la communauté. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (317-334). Montréal, QC : Logiques.
- METTETAL, G. (1996). Non-clinical interventions for families with temperamentally difficult children. *Early Child Development and Care*, 121, 119-133.
- MONTERA, V. L. (1997, mars). *Beyond Parent involvement : Development of the home-school-community connection*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- O'BRIEN, L. M. (1996). For parents particularly : Reflective parenting. *Childhood Education*, 72(4), 238-239.
- OTIS, R. (1996). Les effets de la séparation des parents sur l'adaptation de l'enfant en fonction de différentes modalités de garde : une recension des écrits. *Comportement humain*, 10, 1-30.
- OUELLETTE, F. R. (1996). Redéfinitions de l'enfant et de la famille : la problématique généalogique en adoption. Dans R. B. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais, *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles* (81-96). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.

- PAQUIN, M., PAPILLON, S. et ROUSEAU, R. (1996). Effets d'un programme d'assistance éducative auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 91-104.
- PELCHAT, D. et BERTHIAUME, M. (1996). Intervention précoce auprès de parents d'enfants ayant une déficience : un lieu d'apprentissage pour les familles et les intervenants. *Apprentissage et Socialisation*, 17(1-2), 105-117.
- PERREAU, D., GRONDIN, D. et FOREST, C. (1996). Participation sociale des aînés pour soutenir les jeunes familles avec enfants de 0 à 5 ans. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille* (131-139). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- PFANNENSTIEL, A. E. et HONIG, A. S. (1995). Effects of a parental "Information and Insights about Infants" program on the knowledge of first-time low-education fathers one month postnatally. *Early Child and Care*, 111, 87-105.
- PICHÉ, C., ROY, B. et COUTURE, G. (1994). Description d'un programme d'intervention auprès de familles à hauts risques psychosociaux et analyse comparative du stress personnel, du stress parental et du contexte de vie des mères participantes. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (297-315). Montréal, QC : Logiques.
- PITHON, G. et TERRISSE, B. (1995). L'évaluation diagnostique et formative assistée par ordinateur appliquée à un processus de formation en éducation parentale. Dans M. Perrez (dir.), *Modèles d'éducation parentale*. Fribourg, Suisse : Presses Universitaires de Fribourg.
- PITROU, A. (1996). Conclusion. Dans R. B. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais (dirs.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, (237-255). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- PIZZO, P. D. (1993). Parent empowerment and child care regulation. *Young Children*, 48(6), 9-12.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1991). L'éducation parentale. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 96, 87-112.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1997). Les relations famille-école : un point de vue partenarial. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (253-272). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- PRÉVOT, O., LANDAU, D. et PITHON, G. (1997). Le contrat individualisé de formation en éducation parentale. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (87-106). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- PRINGLE, K. (1995). *Men, masculinities and social welfare*. Londres : UCL.

- QUICI, F., WHEELER, S. R. et BOLLE, J. (1996, mars). *Does training parents with defiant children really work ? Seven years of data*. Article présenté au congrès annuel de "National Association of School Psychologists", Atlanta, GA.
- QUÉNIART, A. et FOURNIER, F. (1996). Les pères "décrocheurs" : au-delà des apparences et des discours. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dirs.), *Comprendre la famille. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille* (65-78). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- REY, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- ROYER, N. et BOUCHARD, Y. (1994). Stress parental et socialisation de l'enfant de trois et quatre ans. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (335-347). Montréal, QC : Logiques.
- SELTZER, J. A. et BRANDRETH, Y. (1995). What fathers say about involvement with children after separation. Dans W. Marsiglio (dir), *Fatherhood. Contemporary theory, research and social policy* (166-192). Thousand Oaks, CA : Sage.
- SHUMOW, L. (1997). Parents' educational beliefs : Implications for parent participation in school reforms. *The School Community Journal*, 7(1), 37-49.
- STANCIULESCU, E. (1996). Tel enfant, tels parents : de la redéfinition et de la construction de l'enfance et de la parentalité. Dans R. B. Dandurand, R. Hurtubise et C. Le Bourdais (dirs.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, (237-255). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- STEWART, J. (1995). Children, parents and the state : The Children Act, 1908. *Children and Society*, 9(1), 90-99.
- STOKES, A. (1993). *The thinking parent : Understanding and guiding your child*. Mystic, CT : Twenty-third Publications.
- TARIS, T. W. et BOK, I. A. (1996). Parenting environment and scholastic achievement during adolescence : A retrospective study. *Early Child Development and Care*, 121, 67-83.
- THOMAS, R. (1996). Reflective dialogue parent education design. Focus on parent development. *Family Relations*, 45(2), 189-200.
- TILLITSKI, C. J. (1992). Fathers and child custody : Issues, trends and implications for counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 14(3), 351-361.
- TOCHON, F. V. (1995-1997). *Parents responsables. Le dialogue et le récit d'expérience vécu pour favoriser la compétence parentale et renforcer le partenariat famille-garderie*. Recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale. Québec : CQRS.
- TOCHON, F. V. (1997a). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.

- TOCHON, F. V. (1997b). Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- TRUELLE, D. (1991). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfant d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Thèse doctorale. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- TRUELLE, D. et MONTAMBAULT, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. *Service social*, 43(2), 47-62.
- ZANNIELLO, G. (1994). La formation pédagogique des parents en Italie : bilan après vingt ans d'expérience. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dirs.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (349-363). Montréal, QC : Logiques.

