

Partenariat conversationnel et analyse d'interactions en éducation parentale

Une approche personnelle

Yvon ROUILLARD

Université de Montréal

François Victor TOCHON

Laboratoire de recherche

« Langages, communication et interactions en éducation »

Université de Sherbrooke

1. INTRODUCTION

La communication est présente dans la plupart des sphères de la vie. Nous percevons ses influences tant positives que négatives. Cette omniprésence peut être utilisée pour mieux connaître ce que nous vivons et pour travailler à la résolution de certains problèmes. Dans cette étude, nous nous intéressons principalement aux interactions verbales par lesquelles des personnes échangent des informations, partagent une réalité commune et produisent une nouvelle conception de cette réalité. Nous vérifierons comment se font les interactions verbales¹ dans le cadre de discussions de groupe réunissant des parents dont les enfants, âgés de 4 ans, sont inscrits au niveau

1. Le terme « interaction » sera aussi utilisé dans cet article lorsqu'il sera nécessaire de nommer une réalité plus globale que celle désignée par le terme « conversation ».

préscolaire dans une école de quartier². Les parents se réunissent à raison d'une séance toutes les deux semaines à l'école maternelle fréquentée par leur enfant. Dans le cas des deux écoles concernées par ce texte, les rencontres ont été animées par une personne qui a une formation en psychologie, assistée d'une autre personne qui a une formation en communication et en éducation. Cette dernière a pris des notes tout en participant discrètement aux discussions.

S'inscrivant dans la foulée des études qui reposent sur la transformation personnelle des individus à travers une approche narrative (Tochon et Toupin, 1993 ; Tochon, 1995 et 1997 ; Miron, 1996), ce texte vise à montrer le rôle des interactions interpersonnelles observées lors de rencontres d'éducation parentale et à analyser ce rôle selon les interactants. Nous commencerons par préciser ce que nous entendons par interaction conversationnelle. Ensuite, nous ferons état brièvement des travaux qui appuient des observations et des interrogations auxquelles nous a conduit notre démarche d'observation participante. Nous identifierons et expliquerons aussi les types d'interactions verbales utilisés par les parents en soulignant quelques-unes de leurs caractéristiques afin de mieux en comprendre les mécanismes fondamentaux. Nous traiterons ensuite de la manière dont les participants s'approprient l'interaction.

Nous considérerons les différences entre les types d'interactants, qui sont d'abord les parents mais aussi les animateurs qui agissent auprès de ces parents, les membres du personnel de l'école que fréquentent leurs enfants et, finalement, les enfants eux-mêmes. Certains prennent une part active et prépondérante aux rencontres de parents mais d'autres, comme les membres du personnel et les enfants, n'y figurent qu'indirectement mais n'en demeurent pas moins importants. Nous concluerons sur ce que les parents peuvent retirer des interactions qu'ils ont eues dans le cadre des discussions auxquelles ils ont participé.

2. PROBLÉMATIQUE

Quel que soit le type de famille, les parents ont besoin d'échanger entre eux sur les difficultés, les réalisations, les joies et les peines qu'ils vivent. Ces échanges leur montrent entre autres qu'ils ne sont pas les seuls à vivre ce qu'ils vivent. Beaucoup d'entre eux sont des mères monoparentales.

2. Ces rencontres ont pour objectif d'étudier l'application du concept de compétence parentale dans le cadre du projet « Parent-responsable » et sont animées par des membres du Laboratoire de recherche « Langages, communication et interaction en éducation » de l'Université de Sherbrooke.

Elles sont dépourvues de moyens leur permettant de recourir à des ressources ou d'échanger avec d'autres personnes vivant les mêmes réalités. D'autres acceptent difficilement l'idée de consulter des professionnels à cause de la perception négative qu'ils leur inspirent. Il en résulte un isolement et des difficultés de communication avec les intervenants œuvrant en milieu familial. Plus grave encore, cela se traduit par un manque de ressources et d'informations utiles pour leur rôle parental.

Nous avons constaté, dès les premières rencontres d'éducation parentale, les possibilités liées à une meilleure compréhension et à une amélioration des interactions entre parents d'un milieu socio-économiquement défavorisé. La place prépondérante et décisive que les interactions ont tenue dans la dynamique de groupe ainsi que l'importance que leur ont accordée les parents invitent à s'interroger sur la possibilité que ces interactions constituent un instrument d'amélioration de leur condition. Stafford et Bayer (1993) soutiennent que les conversations entre parents peuvent avoir une influence positive sur le développement de leurs enfants. Bronfenbrenner (1986), dans le cadre de ses préoccupations à l'égard de l'écologie de la famille dans un contexte de développement humain, confirme l'influence de la vie des parents sur le développement de l'enfant. Les rencontres d'éducation parentale illustrent le besoin d'un apprentissage minimal en matière d'interaction. Certains parents affichent une difficulté considérable à interagir dans une dynamique de groupe. Des travaux fondés sur une approche réflexive montrent l'apport des interactions interpersonnelles dans une pratique réflexive (Legault et Paré, 1995 ; Schön, 1987).

2.1. L'interaction conversationnelle

Notre cadre de référence théorique est celui de l'interaction conversationnelle. Pour définir l'interaction conversationnelle, nous retenons de Gumperz (1989) que l'activité langagière est un « ensemble de relations sociales qui s'effectuent selon des schémas articulés à un but communicationnel donné » (p. 70). Cet auteur souligne l'importance donnée par les interlocuteurs « à l'égard de la progression thématique, des règles relatives au tour de parole, de la forme et du résultat de l'interaction, comme à l'égard des contraintes relatives au contenu » (p. 75). Cette définition reflète les préoccupations exprimées par les parents lors des rencontres en éducation parentale. Mehan (1991), Strayer et Moss (1989) et Duran et Szymansky (1995) considèrent l'interaction comme un moyen par lequel deux personnes construisent ensemble une nouvelle connaissance. L'interaction constitue un élément de structure sociale. Se référant à l'analyse conversationnelle, Mehan établit la possibilité d'un lien entre la structure conversationnelle et la structure sociale. Tochon (1993) relève, quant à lui,

l'importance de ces deux niveaux d'interaction dans toute relation éducative. Deux personnes utilisent les interactions pour partager un sens commun. Cela nous conduit à considérer les interactions du point de vue de leur rôle à l'égard de l'éducation parentale chez un groupe de parents de condition socio-économique défavorisée.

Les conversations peuvent aussi devenir « un lieu privilégié d'observation des organisations sociales dans leur ensemble, dont elles ne sont qu'une forme particulière [...] » (Kerbrat-Orecchionni, 1990). Cette auteure indique qu'« on y voit comment les participants recourent à des techniques institutionnalisées pour effectuer en commun la gestion des différentes tâches qu'ils ont à accomplir » (p. 64). Duran et Szymansky (1995) considèrent la conversation comme une ressource à travers laquelle les vues et les idées personnelles des membres d'un groupe deviennent collectives dans leur discussion. Il y a donc une dimension de partage de conceptions plus ou moins différentes de la réalité. Kerbrat-Orecchioni (1990) voit aussi la conversation comme une démarche de construction d'une réalité faite par deux personnes ou plus. Les interlocuteurs ont ainsi l'occasion de participer activement à la construction de cette réalité constituée de nouvelles connaissances. Cette même auteure fait ressortir l'importance de la présence de deux locuteurs physiquement distincts. C'est un discours dialogal qui constitue une composante fondamentale de l'interaction.

Notre réflexion s'inscrit dans une conception écologique de l'interaction, la situant dans un environnemental global. À cet égard, Lerner (1989) montre l'interaction dans un contexte de communauté impliquant trois composantes qui sont le parent, l'enfant et le réseau social. Il y a des interactions entre ces trois composantes et avec la communauté en général. Lerner souligne l'importance de la contextualisation des interactions en indiquant que le contexte de développement de la personne repose sur trois types d'influence : 1) le niveau social et physique, 2) les coutumes culturellement régulées impliquées dans la socialisation et 3) la psychologie des différents intervenants³ avec lesquels la personne interagit. Nous verrons dans les lignes qui suivent que l'interaction devient à certains moments une source de changement.

2.2. Définition conversationnelle du changement

Dans une approche personnelle, l'évolution des individus concernés naît des transformations suscitées par l'interaction. La transformation traduit la création de nouveaux savoirs par l'expérience en commun. Dans cette

3. Lorsque nous parlerons des intervenants, il s'agira des deux personnes qui ont rendu possibles les rencontres, soit l'animatrice et le preneur de notes.

perspective, nous nous accordons avec Kerbrat-Orecchioni (1990) pour considérer l'action de la parole comme une incitation et un moyen de changement. Nous interprétons l'expression « Parler, c'est changer, et c'est changer en échangeant » (p. 17) dans le sens que la parole échangée avec d'autres constitue une incitation et une voie vers une démarche de changement. Bien qu'elle ne règle pas tous les problèmes, elle permet une prise de conscience chez la personne qui l'utilise. Une rétroaction se fait par ailleurs entre l'action de parler et la démarche de changement. Les deux s'influencent mutuellement. Kerbrat-Orecchioni explique que « [...] les différents participants, [...] les "interactants", exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles » (p. 17).

Par leurs interactions, les parents s'inscrivent volontairement dans un processus de changement ; une synergie s'opère dans leur cheminement parental. La possibilité de changement par l'interaction est confirmée par Schön (1987) dans le lien qu'il établit entre le dialogue et la réflexion sur la pratique : « Lorsque le dialogue fonctionne bien, il prend la forme d'une réflexion réciproque sur l'action. » (p. 163) Le dialogue entre les parents aide au perfectionnement de leur pratique parentale. Legault et Paré (1995) confirment le rôle du dialogue au regard du perfectionnement et font ressortir l'importance, pour un groupe de personnes fonctionnant dans le cadre d'« une communauté réfléchissante », d'établir une communication libre, ouverte et véritable. Chaque participant doit « apprendre à faire sa place, à affirmer ses positions, à s'ouvrir à la perspective de l'autre [...] » (p. 162). Plusieurs parents ont relevé le lien entre leur participation aux rencontres et l'amélioration de leur pratique parentale, de leur habileté à communiquer et de l'ouverture aux autres.

Le dialogue est bien davantage qu'un échange de mots. Il favorise le partage des expériences et amorce un cheminement personnel. Selon Rudduck (1993), la voix donne une intensité différente au dialogue. Le dialogue fait partie d'une convention sociale où les règles garantissent la possibilité de parler et d'être entendu. La voix est plus émotive et plus profonde quand l'échange porte sur l'identité. Studer (1993/1994) indique que les personnes ne peuvent cesser de communiquer ; même leur silence transporte un message.

Le cheminement personnel des parents passe par la recherche d'une compréhension, d'un appui ou même d'une solidarité significative avec leurs congénères. Ce partage collectif des expériences rejoint l'idée d'une circulation de l'expérience individuelle des parents vers une expérience collective ou « universelle », comme l'évoquent Legault et Paré (1995, p. 128).

Dans la profondeur de soi, il est possible de rejoindre le collectif et l'universel, car rien de ce qui est humain n'est étranger aux membres d'un groupe. Notre intention, à plus long terme, est d'en arriver à ce que ces participants créent eux-mêmes, au sein de la

réalité scolaire, un lieu fonctionnel où des praticiens peuvent partager leurs expériences et leurs difficultés, se soutenir mutuellement et s'entraider.

La nécessité pour les parents d'agir comme des praticiens conforte l'importance du partage des expériences et du soutien mutuel. Par leurs interactions, les parents s'engagent dans une prise de conscience et une prise en charge de leur démarche parentale. En expliquant à d'autres personnes les problèmes qu'ils vivent et comment ils ont géré ces problèmes, les parents mettent en pratique l'idée voulant que « la pratique du dialogue devient une source de perfectionnement » (Legault et Paré, 1995, p. 128). Les réponses reçues les font cheminer sur des plans variés. Ils apprennent qu'ils peuvent et qu'ils ont le droit d'exprimer leurs conditions de vie. Ils constatent aussi que leur perception à l'égard de ces conditions peut changer à la suite d'une démarche d'interaction.

L'approfondissement du dialogue interpersonnel fait que la dimension personnelle du rôle parental débouche sur des considérations collectives. Par le dialogue, l'expérience individuelle est partagée avec d'autres personnes et se fonde sur un mode de communication collectif, régulateur. L'individu continue toutefois à garder ses particularités. Plusieurs parents ont constaté que leurs réalités ne sont pas particulières mais communes à beaucoup d'autres parents.

Ce partage de l'expérience soutenu par le dialogue confirme la conception sociale de la conversation et de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Mehan *in* Boden et Zimmerman, 1991 ; Shegloff *in* Boden et Zimmerman, 1991). Cette dimension sociale fait mieux comprendre le rôle du partage des expériences sur le cheminement des personnes qui y sont engagées. Pour Kerbrat-Orecchioni (1990) « la parole est une activité sociale » et « le langage verbal est [...] par essence fait pour être adressé » (p. 13). La communication d'informations ou de sentiments à un interlocuteur constitue un partage, une circulation de l'individu vers un autre individu. Dans une dynamique de groupe, le nombre d'interlocuteurs renforce cette dimension sociale.

Nous indiquons maintenant les principes méthodologiques sur lesquels nous nous sommes fondés pour étudier les interactions conversationnelles en éducation parentale.

3. MÉTHODOLOGIE

La présente étude s'inscrit dans un programme de recherche qui s'étend à sept sites. Ce texte porte sur l'un des sites, une école maternelle dans laquelle nous rencontrons deux groupes de 20 parents d'élèves. Ce sont des élèves de maternelle âgés de 4 à 5 ans et demi. La grande majorité sont

des mères bien que quelques pères prennent part aux discussions. La quasi-totalité des participants sont d'origine québécoise, car il n'y a que deux mères d'origine africaine. Les rencontres durent environ une heure et demie. Après les présentations d'usage, l'animatrice ouvre les discussions en proposant des thèmes à choix et en demandant aux parents de suggérer d'autres thèmes en lien avec leurs besoins de communication. Lors de certaines rencontres, l'animatrice et le preneur de notes qui la seconde facilitent les interactions entre les parents. La créativité vise à stimuler et à enrichir la participation des parents aux discussions.

Les parents, issus de milieux défavorisés, se rencontrent dans un programme conçu en milieu scolaire, en parallèle à la classe maternelle de leur enfant. Les rencontres d'éducation parentale s'accordent à une démarche constructiviste et émergente par laquelle les parents mettent en commun leur savoir d'expérience en utilisant principalement l'interaction verbale. Dix rencontres sont organisées dans l'année. Comme ces séances sont semi-structurées, une place prépondérante est laissée à la spontanéité et à l'émergence des données issues de ce terrain de recherche et d'intervention. Les thèmes suivants ont permis d'alimenter les discussions : le stress, les besoins, la communication, la discipline, l'agressivité et la violence, la sexualité et les abus sexuels, la maternelle, le décrochage, l'estime de soi et les projets familiaux.

La collecte des données a pris la forme d'une prise de notes la plus fidèle possible au contenu des discussions. Ensuite, un compte rendu a permis de dégager l'évolution des participants au fil des rencontres. Nous cherchons à comprendre les productions sociales des interactions et le caractère réflexif qui s'en dégage. Nous inspirant de Coulon (1993), nous menons une analyse non pas linguistique des conversations mais plutôt axée sur « la mise en évidence des propriétés élémentaires de l'action sociale » (p. 41). Nous voulons découvrir « comment l'organisation sociale est [...] localement accomplie par les participants d'une interaction verbale » (p. 41). Notre approche est ethnométhodologique en ceci que nous cherchons à déterminer le sens qui se dégage des interactions pour les parents qui y prennent part.

Certains commentaires qui s'ajoutent aux notes constituent aussi une amorce d'analyse des interactions vécues sur place. Quelques éléments reliés au portrait des participants y figurent ainsi que des indications quant au processus de travail et de fonctionnement des rencontres. D'autres notes ont été rédigées a posteriori à partir du souvenir des discussions lors de la phase de compte rendu ; elles résultent du recul que permet un temps de réflexion. Un retour sur une rencontre, dans un délai raisonnable, enrichit les notes liées à cette rencontre. Les notes sont de nature narrative et indiquent entre autres comment les parents sont impliqués dans

les interactions et comment ces interactions les transforment. Elles reflètent également le contexte dans lequel les interactions se sont déroulées.

3.1. Analyse des données

L'analyse des données recueillies est une analyse thématique du contenu des énonciations (Pourtois et Desmet, 1988). Nous portons moins notre attention sur la parole que sur son processus et sur la production sociale à laquelle elle donne lieu. Nous nous fondons sur les interactions en analysant les manifestations interactionnelles chez les participants. Nous ne nous attardons pas sur les répétitions, les hésitations, les intonations, les onomatopées, etc. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas procédé à une transcription intégrale des interventions des parents : les extraits sont relevés en syntaxe corrigée.

Nous analysons les thèmes émergeant des discussions. Il s'agit, selon les termes de Paillé (1996), d'« une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (p. 181). Cette démarche dégage le sens des interactions qui ont ponctué les discussions d'éducation parentale. Contrairement aux approches quasi qualitatives « centrées surtout sur la forme du matériau à analyser », cette approche se situe « au niveau des phénomènes eux-mêmes, qu'il s'agisse d'événements observables ou d'expériences de nature existentielle » (p. 183).

Nous analysons le partenariat conversationnel entre les parents. Ce concept rejoint celui de co-construction des connaissances. Le partenariat conversationnel encourage « les personnes à [...] parler ouvertement et franchement » (Rubin et Rubin, 1995, p. 93). L'analyse de ce partenariat répond à certaines règles. Mentionnons le caractère volontaire de la participation des « enquêtés » et la communication aux « enquêtés » des objectifs poursuivis. L'animatrice, secondée par le preneur de notes, s'est appliquée à respecter le caractère volontaire de cette participation. En plus d'assurer une fiabilité à l'étude, ces dispositions garantissent le fondement éthique du partenariat. La plupart des parents n'étaient pas habitués à s'exprimer devant des personnes étrangères sur des questions délicates comme la sexualité, la violence, la discipline, la monoparentalité et les familles reconstituées. Le respect du partenariat conversationnel entre parents mais aussi entre parents et intervenants a permis de les sécuriser.

Nous nous sommes également fondés sur le concept de prise de parole et d'écoute qualitative (*qualitative voice*) en éducation (Schatz, 1993). Il consiste à comprendre le non-dit ou ce qui n'est pas explicite. Le développement d'une sensibilité méthodologique et épistémologique envers l'expérience parlée des participants est nécessaire pour interagir

dans un milieu défavorisé et faciliter l'émergence des données. Les rencontres révèlent que les parents vivent des difficultés qu'ils tentent de résoudre avec plus ou moins de compétence et de succès en tenant compte des ressources et des connaissances dont ils disposent. Pour y arriver, ils ont besoin de moyens. Ce contexte de résolution de problèmes et de recherche de solutions confirme la pertinence des éléments de définition mentionnés précédemment. Les interactions peuvent devenir un outil pour gérer collectivement des difficultés. Nous présenterons dans les pages qui suivent quelques types d'interactions verbales afin de mieux comprendre comment l'interaction est utilisée par les personnes concernées.

4. MODES D'INTERACTION

Les rencontres d'éducation parentale confirment la multiplicité des finalités dans les interactions verbales. Elles sont conditionnées par les objectifs visés par les interlocuteurs et par les conditions d'évolution des interactions. Certains parents ont confié des difficultés qui leur paraissaient insurmontables. D'autres parents ont spontanément suggéré des solutions pour aider la personne impliquée à voir différemment son problème et à lui trouver une solution acceptable. Les parents ont bénéficié de ce que les interactions peuvent créer un processus d'émergence de solution et de co-construction d'une nouvelle réalité. Les conversations peuvent aussi détendre l'atmosphère et alléger la perception des problèmes vécus par les parents. L'humour, par exemple, s'est fréquemment avéré un élément facilitant les interactions :

Paquerette⁴ estime opportun de faire des jeux pendant le repas, de s'amuser, de rire, bref, de rendre l'expérience (la période des repas) plus drôle et agréable. Ou encore elle utilise les héros qu'aime son petit garçon en lui disant que s'il veut devenir comme un personnage qu'il voit à la télévision, il doit manger. Ce soir, cette mère s'exprime plus. Elle montre une certaine volonté et une habileté à chercher et à trouver des solutions aux difficultés qu'elle vit. En revanche, elle semble très peu recevoir de l'extérieur. Elle ne regarde pas beaucoup les gens dans les yeux et, lorsqu'on lui parle, il arrive qu'elle ne regarde même pas la personne qui lui a parlé. Thelma lui répond spontanément en confirmant qu'effectivement, c'est une bonne idée d'utiliser le jeu ou l'humour pour inciter un enfant à manger. Elle le fait avec son petit garçon et ça marche.

(Rouillard, note de terrain, 17 janvier 1996)

L'utilisation de l'humour dans la conversation coïncide avec une amélioration de la participation d'une mère à interagir. Paquerette a cheminé dans la maîtrise de ses interactions au cours des rencontres. Elle a entre autres élevé le niveau d'expression de ses sentiments et de ses stratégies d'action. Voilà qui soulève la question du lien à établir entre l'utilisation de l'humour et l'amélioration de la capacité de certains parents à interagir.

4.1. Spontanéité dans les interactions

La spontanéité constitue une caractéristique fondamentale des interactions. L'absence d'incitatifs à la participation, liée au caractère émergent de la recherche, donne des indications sur le degré d'engagement des participants et sur la validité des données recueillies.

Le travail de l'animatrice s'est fait dans le respect de la spontanéité et de l'émergence des données. Cette spontanéité, presque absente dans les premières rencontres, a pris de plus en plus d'ampleur au fil des rencontres. Les participants n'ont pas débordé du thème. L'instabilité des thèmes abordés s'est même accrue avec la gravité des problèmes dont les parents voulaient parler et aussi avec l'émotivité engendrée par ces problèmes. Cette spontanéité d'expression a permis de puiser des informations utiles sur la compétence parentale. La méthodologie émergente a donné l'occasion aux parents de s'exprimer sans se sentir contraints par des règles trop strictes. L'interaction contenue dans le passage suivant des notes de terrain montre la spontanéité et l'intérêt manifestés par les parents pour ces conversations spontanées.

Durant la pause, des parents continuent à discuter tout en mangeant des croustilles. On fait une blague avec Geneviève, une éducatrice qui est présente ce soir. Carole dit : « Si les enfants nous voyaient manger des chips, ils nous feraient sûrement des remarques. » Alain appuie [...] ce commentaire. On échange ensuite [...] au sujet des exigences concernant le contenu des boîtes à lunch. L'éducatrice s'insère dans la discussion en expliquant la nécessité des exigences alimentaires quant au contenu des boîtes à lunch. [...] Je me rapproche un peu de ce groupe de parents pour participer aux échanges. On discute maintenant du fait que les enfants sont plus avancés qu'il y a plusieurs années. Ils vivent des réalités plus « âgées » qu'avant. Quelqu'un met un bémol là-dessus en disant qu'après tout ils vivent aussi comme des enfants : l'imaginaire est toujours aussi présent, mais il prend des formes différentes. On ne parle plus de Blanche-Neige comme à l'époque des parents mais plutôt de Batman. Carole : « C'est pas si grave. Batman, c'est plein d'imaginaire. » Elle parle aussi du Roi Lion que les enfants adorent. Albert et Adelaïde disent que les enfants raffolent de la P'tite vie, une émission de télévision humoristique. Carole indique avec conviction que cette évolution plus rapide des enfants ne pose pas de problème puisqu'ils retrouvent l'imagination plus tard. Ils trouvent des ressources pour combler le vide. Les parents affichent une volonté de prendre une distance critique par rapport à un phénomène sans dramatiser.

(Rouillard, notes de terrain, 16 janvier 1996)

La spontanéité et la substance qui caractérisent cette interaction indiquent le besoin qu'ont ces parents de parler de leur vécu. Commencée sous le signe de l'humour à propos des croustilles et des réactions éventuelles des enfants, l'interaction permet aux parents d'exprimer des points de vue sur les sujets abordés. Nous parlons de spontanéité parce que l'interaction n'a aucunement été incitée et soutenue par un agent extérieur

4. Les noms des parents sont des pseudonymes afin de préserver leur anonymat.

quelconque. Dans ce cas, les participants sont à l'aise pour partager avec les autres leurs conceptions de la vie ou exprimer des problèmes particuliers. La spontanéité fait que les informations échangées sont d'autant véridiques et fondées qu'elles n'ont pas été sollicitées.

4.2. Interactions structurées et interactions semi-structurées

Un certain nombre d'interactions qui ont eu cours dans les rencontres ont été structurées, d'autres semi-structurées. Les interactions structurées, les plus rares, servaient à atteindre des objectifs précis choisis en commun. D'autres ont été dirigées discrètement afin de laisser suffisamment de place à la spontanéité des interactions et à une libre émergence des données.

Au cours de la rencontre dont il est question plus haut, l'animatrice a proposé aux parents une discussion en équipe de quatre ou cinq personnes dans laquelle les participants devaient associer des émotions inscrites sur des cartes à des conséquences écrites au tableau. Il s'agissait d'une interaction requérant une structure minimale de fonctionnement. Cette interaction semi-structurée visait à accomplir une tâche précise. Les participants devaient se consulter, échanger leurs impressions et trouver la réponse rapidement. Dans ce cas-ci, le concept d'interaction, bien que présent et significatif, a pris moins d'importance que dans d'autres circonstances parce que les gens avaient peu de temps pour réévaluer la première version qu'ils avaient émise à la lumière des avis des autres personnes. Ils pouvaient le faire mais de façon brève et superficielle. Alain, un des parents, a proposé des réponses avec une rapidité et une assurance étonnante. Les notes de terrain indiquent que ce parent a dû travailler sur ses émotions et qu'il continue d'y travailler encore. Il s'agit d'un parent qui a bien participé aux discussions mais avec une certaine timidité. Après cet exercice, les parents et les intervenants ont échangé en se disant qu'on ne doit pas considérer les réponses comme immuables ; dans le sens que certaines conséquences peuvent être interchangées selon les situations, les tempéraments, le vécu des gens. L'élément structurant cette discussion a été un tremplin pour des conversations spontanées.

Les interactions agissent à différents niveaux du travail. Il y a les interactions entre l'intervenante qui donne les instructions et les membres du groupe. Ces interactions sont importantes parce qu'elles détermineront le bon fonctionnement de l'échange. Elles permettent également de mesurer la réceptivité et l'accueil des participants à l'égard de cet échange. Ensuite, les réactions et les questions des parents donnent de précieuses indications sur leur habileté à prendre part à un tel échange. Les gens ont rapidement compris la teneur et les objectifs de l'exercice. Par la suite, les

interactions entre les personnes ont révélé leur capacité de s'intégrer rapidement dans une dynamique de groupe.

La motivation semble souvent liée à l'intérêt des thèmes abordés. Le degré de compétence ou des obstacles d'ordre environnemental peuvent influencer aussi la spontanéité. Certains handicaps physiques ou psychologiques peuvent également entraver le déroulement des interactions. Nous nous intéresserons donc au phénomène de l'inégalité dans l'utilisation des interactions.

5. INÉGALITÉ DANS L'UTILISATION DES INTERACTIONS

Les rencontres de parents ont révélé que ceux-ci n'ont pas tous la même facilité à interagir entre eux et avec d'autres personnes. Voici un extrait des notes de terrain qui illustre bien cette inégalité.

(...) Dans ce groupe, les rares hommes (Alexandre un jeune père québécois) et un autre père (serbe) s'expriment très peu. Alexandre semble particulièrement timide. Même lorsque je le salue ou que je lui parle, il me répond à peine, se contentant de sourire discrètement. Lorsqu'il quitte la rencontre toutefois, il me salue avec plus de sympathie. Certaines personnes ont moins besoin de parler ou sont moins volubiles que d'autres.

(Rouillard, notes de terrain, 29 novembre 1995)

L'inégalité est ici causée par la réserve affichée par la personne concernée et par des différences d'ordre culturel renforcée par la barrière linguistique. Des expériences de vie radicalement différentes constituent aussi un facteur d'inégalité. Sur ce plan, certains parents de cultures différentes ont réussi à se sentir plus à l'aise et à communiquer davantage. C'est le cas de Providence, un père d'origine africain qui parlait très peu au début des rencontres mais qui a pris la parole beaucoup plus souvent et plus facilement lors de rencontres subséquentes. Il en est même venu à discuter de la sexualité, un thème qu'il considère pourtant inopportun d'aborder dans de telles rencontres. Il y aurait lieu de se questionner sur l'importance du rôle du choc culturel au regard de l'habileté à communiquer sur certains thèmes.

Il arrive également que des participants interagissent très peu sans qu'on puisse dire qu'il s'agit d'un refus de participer à l'enrichissement des discussions. Nous pensons entre autres à une très jeune mère qui participe ponctuellement aux rencontres. Bien qu'elle parle peu, elle fait preuve d'une présence significative. Elle écoute attentivement les propos de tout le monde et sourit souvent avec une manifestation d'empathie dans les yeux. Par exemple, lorsque Jérôme raconte avec beaucoup de vigueur et d'humour des événements difficiles et des sentiments assez intenses, notre

jeune mère écoute toujours avec la même attention discrète. Avec beaucoup d'efficacité mais toujours discrètement, Lucille signifie à Jérôme une empathie qui est bien ressentie par celui-ci. À plusieurs reprises, nous relevons la participation discrète mais efficace de cette mère.

D'autres parents, comme cette autre jeune mère de trois enfants qui s'exprime plus souvent que Lucille, font preuve aussi d'une certaine discrétion. Kerbrat-Orecchionni (1990) désigne ce phénomène par le terme de « *bystanders* ». Ce sont des « témoins extérieurs ayant de toute façon un certain impact sur le déroulement de l'interaction, et méritant donc de se voir accorder une place dans le modèle participatif » (p. 83). Ils aident à mieux comprendre la situation dans laquelle peuvent se trouver plusieurs parents dans une dynamique de discussion de groupe. Parce qu'ils parlent peu ou même pas du tout, on pourrait croire qu'ils ne s'intéressent pas aux discussions. Bien que ce soit le cas pour certaines personnes, il faut éviter d'évaluer prématurément l'intérêt des participants en nous fondant sur une appréciation trop quantitative de leur participation. Cette inégalité de participation invite à s'intéresser aux différences dans les types de participants.

6. TYPES DE PARTICIPANTS

Il importe de décrire les interactions des différents types de participants aux rencontres. Non seulement les parents ont-ils interagi entre eux, mais ils ont aussi interagi avec les intervenants qui, eux, ont interagi entre eux. Certaines rencontres ont aussi impliqué des membres du personnel enseignant de l'école soit une éducatrice de la prématernelle et des éducatrices de la maternelle. Leurs interactions avec les parents se sont avérées aussi significatives.

6.1. Interactions entre les parents

Les interactions entre les parents constituent le fondement principal des rencontres. Le passage suivant des notes de terrain montre que les parents ont fait preuve d'une grande complicité entre eux.

Dans un premier passage de cette rencontre, une mère est soutenue par une autre mère dans l'expression d'un problème qu'elle a vécu. Cette mère exprime avec conviction et intensité que lors des rencontres des Fêtes avec la parenté, elle a vécu une sorte de refus de réceptivité et de compréhension de la part de certains parents lorsqu'elle a voulu exprimer des états d'âme. On lui avait répondu qu'elle ne pouvait pas ressentir de tels états d'âme puisqu'elle ne travaillait pas à l'extérieur.

D'autres parents prennent la parole pour indiquer que le fait de s'exprimer sans pouvoir obtenir l'empathie dont on a besoin risque de provoquer des frustrations plus graves.

Alain [...] confie que selon lui les hommes [...] doivent accepter leur vulnérabilité dans l'expression de leurs sentiments. Albert [...] renchérit en disant que l'expression des sentiments rend effectivement vulnérable. Cette mère explique que les interactions qu'elle a eues avec les membres de sa famille ne lui ont pas donné l'empathie dont elle avait besoin. En revanche, l'interaction dont elle a pris l'initiative dans le cadre de la rencontre de parents et qui impliquait deux autres personnes a été plus profitable. On peut penser que le contexte dans lequel se déroule une conversation est déterminant pour sa réussite.

(Rouillard, notes de terrain, 16 janvier 1996)

Dans ce cas, l'interaction n'est pas directe entre les interlocuteurs. Ceux-ci interviennent sur la même question davantage qu'ils ne se parlent. L'intervention d'Albert est toutefois en réaction à celle d'Alain. Il l'appuie et lui montre qu'il vit les mêmes choses que lui. C'est une interaction indirecte ou non exclusive dans le sens que les interlocuteurs ne sont pas seuls en présence dans le processus. Le premier participant ne s'adresse pas directement au second, mais il l'implique tacitement. Cette nouvelle complicité les rassure et leur inspire confiance au regard de plusieurs types de démarches qu'ils doivent accomplir. Examinons maintenant les interactions entre les intervenants.

6.2. Interactions entre les intervenants

Les interactions entre les personnes qui animent des rencontres ont leur importance. Ces interactions n'ont pas seulement pour objectif d'échanger des informations mais aussi de faciliter la conduite des discussions. Elles influencent considérablement le succès et la validité des interactions entre les parents. Lors d'une des rencontres, une interaction entre l'animatrice et le preneur de notes a eu pour effet d'adoucir les interactions entre les parents et les intervenants et de les rendre moins formelles.

Après la pause, Marie-Claire, un sourire espiègle au coin des lèvres, lance l'idée que les hommes ont plus de difficultés à exprimer leurs émotions. Je lui réponds sur le même air : « *Ah oui ?* », simulant ainsi l'étonnement devant cette affirmation. Mais, me voilà pris à mon propre jeu : tout le monde se tourne vers moi avec de grands points d'interrogation dans les yeux. Marie-Claire me demande sur un ton de défi d'élaborer davantage, forte bien entendu d'un appui tacite des parents qui semblent, eux aussi, intéressés de voir comment je vais me sortir de cette situation. Je m'amuse de la situation et j'élabore quelque chose là-dessus. Je commence par feindre le désaccord mais pour lui accorder finalement que les hommes ont parfois certaines difficultés à exprimer des émotions. Cela a semblé amuser les parents, en renforçant la dimension détendue déjà présente dans cette rencontre.

(Rouillard, notes de terrain, 16 janvier 1996)

Une telle interaction a eu pour avantage d'atténuer le caractère formel du rôle du preneur de notes. L'animatrice et le preneur de notes ont ainsi pu sortir du cadre initial de leur rôle pour adopter un ton et avoir des interactions informelles. Le caractère professionnel que peut prendre

la présence des intervenants aux yeux de certains parents a donc été atténué.

Les interactions dites de travail entre l'animatrice et le preneur de notes sont, elles aussi, importantes. Elles ont permis de procéder à un premier niveau d'analyse des observations faites lors des rencontres. En voici un exemple.

Nous avons une rencontre de travail qui porte essentiellement sur l'étude de quelques cas observés dans la rencontre du lundi précédent.[...] Marie-Claire m'indique que les échanges lui ont paru à sens unique. Il y a des différences marquantes d'opinion, de façons de penser et de fonctionner dans ce groupe. Il y a des gens qui parlent peu et même Julie qui demeure muette, qui ne parle pratiquement pas. Elle semble embarrassée par quelque chose ou alors elle se contente d'observer. Nous pensons qu'elle pourra peut-être s'ouvrir davantage dans une rencontre future. [...] Je me demande si elle n'a pas déjà eu des mauvaises expériences avec une ou plusieurs personnes du groupe dans le passé. Peut-être a-t-elle eu aussi de mauvaises expériences dans de précédents groupes de discussion. Thérèse, une mère qui parle souvent, dit des choses significatives et délicates pour elle. On lui a déjà dit qu'elle ne savait pas exprimer son amour et elle en est consciente. Elle confirme qu'il lui arrive de perdre patience avec les enfants. Elle a eu une conversation avec Marie-Claire à la fin de la réunion et lui a confié des problèmes particuliers qu'elle vit sur le plan familial. Ce sont des problèmes variés et assez sérieux. Nous avons une conversation à ce propos ; Marie-Claire et moi, nous convenons qu'il y a sûrement lieu pour Thérèse de bénéficier d'un certain support, de ressources extérieures aux discussions du groupe afin de travailler sur des problèmes que la dynamique de groupe ne peut pas régler.

(Rouillard, notes de terrain, 4 décembre 1995)

Les interactions entre les deux intervenants doivent être ouvertes, libres et significatives. Elles sont l'occasion pour eux de traiter du contenu et du fonctionnement des rencontres avec les parents. La qualité de leurs interactions constitue l'une des conditions fondamentales mais non indispensable de la qualité des interactions avec les parents. On peut penser que si certaines difficultés ne trouvent pas de solutions parce que les intervenants ne peuvent pas se parler ou parce qu'ils ne peuvent pas verbaliser correctement les états d'âme inhérents à certains événements qui se seraient produits lors d'une rencontre précédente, il y a risque de biais qui peut perturber la poursuite des rencontres subséquentes. Le fait d'intervenir avec un coéquipier implique la rétroaction et le partage de l'interprétation des expériences éducatives.

6.3. Interactions entre les intervenants et les parents

Les interactions personnelles entre les intervenants et les parents sont évidemment importantes parce qu'elles créent un climat de confiance. Nous en voulons pour preuve le passage suivant :

Comme je n'ai pas eu le temps de dîner, j'ai apporté mon repas et je termine de le manger avant que les discussions débutent. [...] Une des mères, Ninon, me fait

remarquer que ce n'est pas la meilleure alimentation que j'ai là. Bien qu'habituellement je fasse attention à mon alimentation, ce midi-là, j'ai été dans l'obligation d'aller chercher mon repas dans un « fast-food » [...] près de l'école. [...] J'ai dû me contenter de pommes de terre frites et d'un hamburger. Je dis à Ninon qu'elle a parfaitement raison et je l'assure qu'habituellement je m'alimente mieux que cela. J'apprécie la remarque, formulée sur un ton taquin, et je la prends comme un signe que Ninon se sent à l'aise avec moi.

(Rouillard, notes de terrain, lundi 4 décembre 1995)

Lors des rencontres de parents, les animateurs font preuve d'ouverture et de sincérité et interagissent honnêtement avec les parents. Un sentiment de confiance s'installe alors entre les personnes impliquées dans les rencontres. Cela donne lieu à une compréhension mutuelle qui contribue à l'émergence de données substantielles. L'intervention devient plus personnelle.

Nous avons abordé les interactions entre les parents, les interactions entre les animateurs, et entre les animateurs et les parents. Les interactions entre les parents et les enfants sont aussi importantes.

6.4. Interactions des parents avec les enfants

Afin de mieux connaître le vécu parental, nous avons participé aux fêtes de Noël organisées dans l'école du quartier d'appartenance des parents. Nous avons pu rencontrer deux groupes de parents ainsi qu'un bon nombre d'enfants. Le récit de notre participation à cette fête montre que le fait de voir les parents en présence des enfants donne des indications intéressantes sur le plan des interactions et aussi sur celui de la compétence parentale.

J'arrive en même temps que Jérôme, l'un des pères qui participe aux rencontres. Geneviève est en train d'animer le groupe des enfants. À partir d'un petit livre d'histoires imagées, d'une voix douce, cette animatrice finit de leur raconter des histoires d'un père Noël joueur de tours. Les enfants l'écoutent avec attention sauf quelques-uns qui sont plus agités. Les parents suivent la scène avec attention mais avec des différences de réaction dans le visage. Certains semblent entrer dans le jeu des enfants et sont pris par l'imaginaire et l'émerveillement qu'inspire cette scène. D'autres sont plus réservés. Par la suite, Geneviève fait chanter des chansons de Noël aux enfants ainsi qu'une comptine qu'ils ont apprise et qu'ils chantent en les mimant avec leurs mains et leurs bras. Ensuite, les enfants qui sont maquillés et coiffés d'un drôle de chapeau surmonté des bois que portent les rennes du père Noël, sont placés en rang. Geneviève leur fait ensuite faire le tour de l'école à la queue leu leu en leur disant qu'ils sont des espions. Entre-temps, les parents discutent ensemble. J'ai une conversation intéressante avec Jérôme qui me parle d'un voyage fait dans le Grand Nord canadien chez les autochtones. Lorsque notre conversation est terminée, Jérôme participe spontanément aux activités avec les enfants. Il chante avec les enfants des chansons de Noël et discute avec certains parents. À un moment donné, le garçon de Sharon, Dany, est très turbulent et agité. Il court partout en faisant du bruit au moment où tous les autres enfants écoutent Geneviève. Sharon semble incapable de gérer cette situation en exerçant une certaine autorité sur Dany.

Jérôme va donc trouver Dany et lui parle affectueusement. Il tente de le faire asseoir avec les autres enfants mais l'enfant refuse catégoriquement. Cet enfant a beaucoup de difficulté à s'insérer dans un fonctionnement de groupe et à observer des directives.

Certaines mères sont plus câlines ou cajoleuses avec leurs enfants que d'autres qui sont plus indépendantes et laissent plus facilement leurs enfants évoluer de façon autonome. Certains enfants, quant à eux, reviennent souvent vers leur mère ou leur père pour montrer quelque chose ou leur confier un secret. Ils semblent avoir besoin de se rassurer de leur présence. Certains parents insistent plus rapidement que d'autres pour que leurs enfants retournent jouer avec le groupe. Les parents d'origine serbo-croate ont peu d'interactions avec les autres parents. Je suppose que pour eux la double barrière linguistique et culturelle doit être difficile à franchir. Le papa de Simon, Xavier, reste lui aussi tranquille dans son coin. Il sourit toutefois plus souvent et semble plus à l'aise. Il semble réellement heureux de voir évoluer son fils dans ce nouvel univers. Ses interactions sont rares et modestes. Il parle peu mais sourit souvent. Il se contente d'observer. Depuis que je participe à ces rencontres, je m'interroge beaucoup sur l'influence du modèle ou du processus d'intégration des enfants sur celui des parents. Les enfants prennent souvent plus rapidement contact que leurs parents avec la société d'accueil.

(Rouillard, notes de terrain, 4 décembre 1995)

L'activité dont il est question dans ce dernier extrait regorge d'interactions de toutes sortes. Du même coup, on retrouve les enfants et les parents en interaction. L'éducatrice est aussi en interaction avec les enfants et avec les parents. Ces derniers regardent leur enfant jouer avec les autres enfants et affichent une attitude non verbale révélatrice de leur satisfaction mais aussi, à d'autres moments, de leur déception ou de leur malaise. Les interactions dans le cadre de cette fête se sont faites en bonne partie sous le signe du jeu. Elles diffèrent donc considérablement de celles qui ont caractérisé les rencontres de discussion et d'éducation parentale.

Discuter entre parents de problèmes parentaux est une chose mais se retrouver à une fête avec son enfant en est une autre. Dans le premier cas, il y a possibilité de prendre un recul par rapport au rôle parental. Les parents peuvent même volontairement ou non modifier la réalité. Dans le cas des interactions entre parents et enfants, nous sommes en présence de situations plus proches de la vie de tous les jours. Ces interactions donnent un portrait plus juste du quotidien familial. Elles font mieux connaître les parents sur le plan de la compétence parentale. Elles constituent donc un apport précieux. Nous nous interrogerons dans les lignes qui suivent sur les interactions de l'éducatrice et des autres membres du personnel enseignant avec les enfants et avec les parents.

6.5. Interactions des parents avec l'enseignante et d'autres membres du personnel de l'école

Les observations indiquent l'importance, pour les parents, d'avoir des interactions satisfaisantes avec le personnel qui s'occupe de leurs enfants. Ce personnel participe de façon complémentaire au rôle parental.

Marie-Claire informe les parents que nous allons parler de la maternelle aujourd'hui puisque leur enfant va passer à ce stade supérieur l'an prochain. Les éducatrices Linda, Lisette et Rhina⁵ de la maternelle viennent rencontrer les parents pour leur parler de la maternelle. [...] Marie-Claire présente les éducatrices aux parents. [...] Les parents posent beaucoup de questions et font beaucoup de commentaires. Dans la majorité des cas, l'école s'est avérée pour eux une mauvaise expérience. [...]

En présence des éducatrices, les parents n'hésitent pas à communiquer leur perception de l'école et les expériences positives ou négatives qu'ils y ont vécues. Marie-Claire demande s'il s'est passé quelque chose de spécial. Une mère qui a déjà un enfant en maternelle ou en première année dit qu'elle fait un bon suivi mais qu'elle trouve qu'il y a trop de devoirs. Elle trouve que son enfant a besoin de beaucoup d'encadrement. Quelqu'un d'autre renchérit sur l'excès de devoirs. Lisette (une éducatrice) qu'il n'est jamais supposé y avoir plus qu'un certain niveau de travaux à faire à la maison. Rhina (une éducatrice) dit que la réalité est souvent différente.

Marie-Claire demande comment faire pour contrôler le suivi, pour suivre ce qui se passe en classe. Lisette (une éducatrice) affirme que c'est pas si difficile : les élèves ont leur routine. Ils savent ce qu'ils doivent faire. Ils participent d'ailleurs à l'élaboration de cette routine en faisant des choix et en prenant des décisions. Ils apprennent à être conséquents par rapport à ces choix et à ces décisions. Ils font des ateliers. Ils gèrent leur séjour à la maternelle. Linda (enseignante) confirme qu'on discute avec eux des règles de vie. Ils comprennent.

Thérèse (une mère) dit que ç'a l'air bien beau mais elle se demande pourquoi ça ne marche pas à la maison. Cette mère est régulièrement préoccupée par la différence entre la maison et l'école dans le fonctionnement interactionnel avec les enfants. [...] Rhina (éducatrice) ajoute que les éducateurs ont tous les enfants en même temps et pendant une courte période de temps. C'est plus gênant quand on est en groupe de se conduire n'importe comment parce qu'on est porté naturellement à vouloir bien paraître aux yeux des autres.

(Rouillard, notes de terrain, 15 avril 1996)

Les parents ont aussi des interactions avec l'éducatrice et d'autres membres du personnel de l'école. Des parents qui éprouvent de plus grandes difficultés et qui ressentent le besoin de trouver une écoute attentive ont participé à de telles rencontres. Ces interactions ont permis de constater que les parents vivent de l'anxiété et même une forte tension. Ces interactions ont mis en lumière la nécessité pour l'interlocutrice (l'éducatrice) de jouer un double rôle soit celui d'écouter avec empathie et celui de trouver et communiquer des réponses qui soient satisfaisantes. S'il n'est pas possible de communiquer des réponses dans l'immédiat, il y a lieu de référer à des ressources plus spécialisées.

L'éducatrice de maternelle est venue à quelques reprises participer aux rencontres de parents. Cela lui a permis de percevoir avec plus d'exactitude les besoins des parents, tout en lui donnant une autre occasion d'échanger avec eux. Après une rencontre particulièrement riche en émotions de la part des parents, l'éducatrice a exprimé à quel point elle

5. Nous utilisons ici aussi des pseudonymes.

était surprise de constater le nombre et l'intensité des problèmes vécus par ces parents. Nous comprenons mieux ce que sont et comment fonctionnent les interactions sur les plans théorique et pratique. Tentons maintenant de déterminer les points forts de cette réflexion sur l'organisation d'interactions éducatives selon une approche personnelle.

7. DISCUSSION ET ANALYSE

Les données issues des rencontres d'éducation parentale ont permis de vérifier et de préciser plusieurs éléments du fonctionnement des interactions entre les parents et auprès des parents. La plus manifeste de ces vérifications réside dans le lien étroit entre les interactions des parents et le sentiment de compétence parentale exprimé et perçu. La façon dont les parents communiquent leurs expériences parentales donne des indications sur leur modèle de gestion des difficultés vécues en cette matière. En outre, les composantes de l'environnement global des parents influencent les interactions.

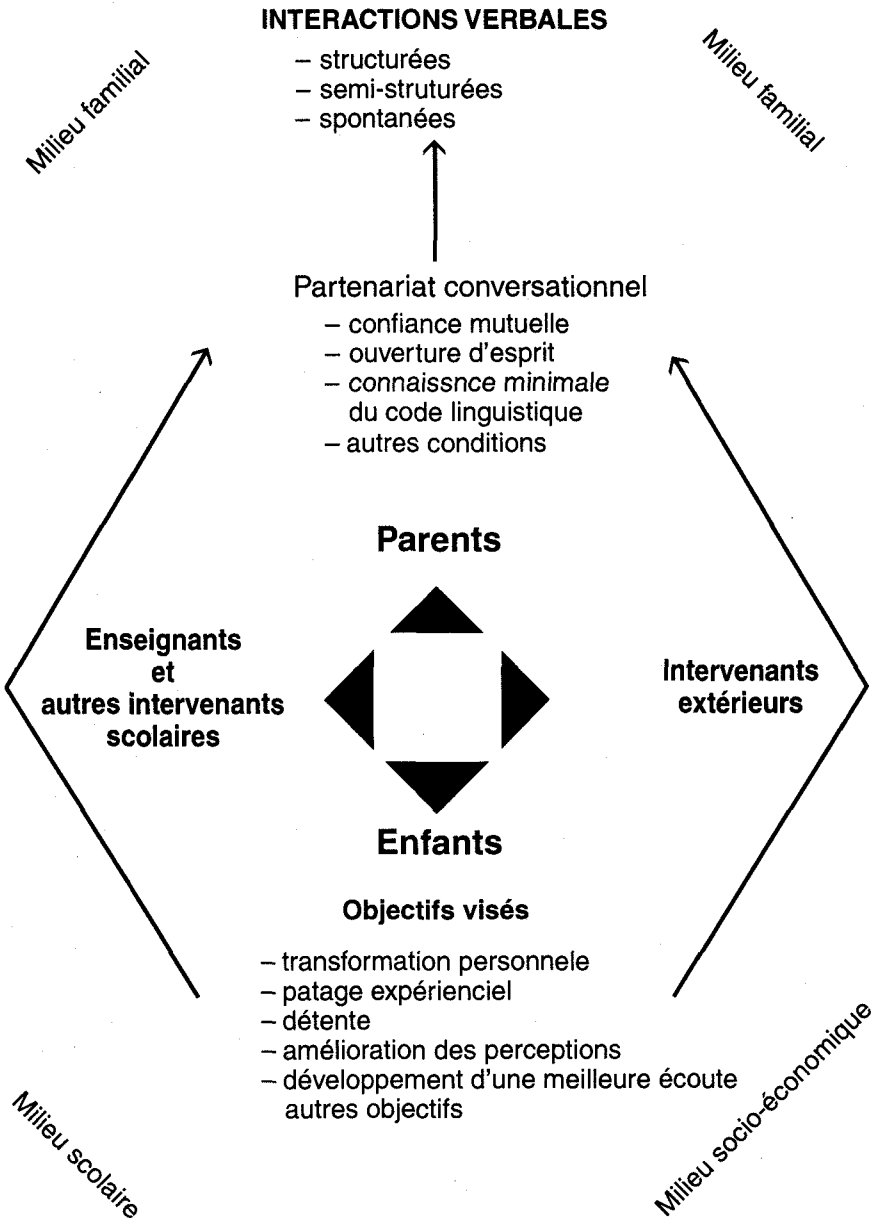
La figure 1 montre dans une perspective interactionniste⁶ les principaux partenaires avec lesquels les interactions des parents se font. Les interactions parentales ont surtout lieu dans l'environnement immédiat de la personne et ensuite avec des partenaires plus éloignés. Ce sont d'abord les enfants qui occupent une place prépondérante sur le plan des préoccupations et de l'affectivité. Viennent ensuite les enseignants et d'autres intervenants qui œuvrent dans l'institution scolaire : ils sont plus éloignés et occupent une place plus restreinte. La culture scolaire et la culture familiale constituent deux composantes différentes de la communauté globale qui interagissent. De plus, chaque composante comporte ses exigences et ses caractéristiques propres.

Une des résultantes vraisemblables de l'établissement d'interactions satisfaisantes entre les parents et leur milieu réside dans une meilleure connaissance de la culture scolaire et dans son intégration par l'enfant. Nos rencontres ont montré qu'on ne peut faire abstraction des réalités vécues par ces partenaires que sont les parents, les enfants et les intervenants. Nous avons également relevé que les interactions verbales structurées, semi-structurées et spontanées conduisent à l'instauration d'un partenariat conversationnel qui nécessite une confiance mutuelle, une ouverture d'esprit, une connaissance minimale du code linguistique de l'interlocuteur et certaines autres conditions.

6. Au sens que nous lui avons donné, sans approfondir sa compatibilité possible avec un cadre vygotskyen.

FIGURE 1

Schéma des interactions en éducation parentale



La figure 1 illustre également quelques objectifs visés par les interactions parentales. Ce sont la transformation personnelle, le partage expérientiel, la détente, l'amélioration des perceptions ainsi que le développement d'une meilleure écoute. Ces objectifs traduisent les changements de perception et même de fonctionnement qui se produisent parfois à l'issue de telles rencontres d'éducation parentale. La participation aux rencontres a souvent incité des parents à reprendre des études, à laisser un conjoint violent, à voir leur réalité différemment, à améliorer leur estime de soi ou à prendre conscience que d'autres parents vivent des situations similaires.

Les interactions ne sont pas toujours gratuites. La plupart du temps, elles constituent un outil ou un véhicule permettant de trouver des réponses à des questions diverses, de résoudre des problèmes ou encore de trouver simplement un ou des interlocuteurs valables. L'émotivité et la fébrilité qui s'en dégagent souvent reflètent l'intensité des problèmes vécus par les parents et leur mode de gestion de ces problèmes. Quant au contenu des interactions ainsi qu'aux formes qu'elles peuvent prendre, ils sont riches de signification. Cette première analyse a montré chez plusieurs parents une progression dans le degré de facilité à interagir confortée par une baisse des tensions parentales mesurées par un test psychométrique. Demeurant à l'écart des discussions au début du processus, certains parents se sont peu à peu insérés dans les discussions, s'y sentant suffisamment à l'aise pour finalement accroître quantitativement et qualitativement leur participation.

Dans un autre ordre d'idée, les interactions étant faites d'écoute autant que de parole, nous avons senti que les parents ont dû évoluer aussi sur ce plan. Nous demeurons toutefois conscients que certains aspects ne sont pas couverts par notre réflexion mais mériteraient d'être étudiés, comme le rôle des « *bystanders* ». En effet, certains participants demeurent discrets mais n'en jouent pas moins un rôle déterminant dans la conduite des rencontres. Le caractère autant verbal que non verbal des interactions ne diminue en rien l'intérêt qu'elles suscitent. Par ailleurs, une meilleure connaissance de la perception que les parents ont des interactions des animateurs enrichirait de subséquentes interventions et recherches. Des questions sont apparues au cours de l'intervention qui s'accordent aux prémisses de l'approche personnelle : jusqu'où peuvent aller les intervenants sans entraver le droit de parole des parents ? Est-il utile et souhaitable que les intervenants partagent leurs expériences avec les parents ? Si oui, dans quelle mesure ? Est-ce que les interactions entre intervenants inhibent ou stimulent la participation des parents ? Quelles en sont les conditions d'évolution ?

Un apprentissage interactionnel s'avère nécessaire, surtout en milieu défavorisé et en situation interculturelle, pour que les interactions éducatives

donnent lieu à un sentiment de satisfaction mutuelle. Les rencontres ont montré que les parents accordent une importance considérable à leurs interactions avec leurs enfants ; leur réalité est aussi beaucoup influencée par celle des enfants. Les parents présentent une capacité inégale à se distancer de leurs difficultés et à interagir plus librement. Les rencontres précisent que des facteurs comme la présence d'un conjoint violent, les difficultés financières, le sous-emploi, des conditions de vie et de travail défavorables, et la solitude déterminent souvent la qualité et le contenu des interactions. Elles font comprendre à quel point les interactions avec les partenaires plus éloignés ou indirects requièrent plus d'attention et sont plus difficiles à mettre en train et à maintenir. La figure tient compte également du milieu communautaire et sociétal dans lequel les individus concernés doivent évoluer. Les observations faites lors des rencontres montrent la présence et l'importance d'un lien communautaire extérieur mais proximal à l'école.

8. CONCLUSION

L'originalité de l'approche que nous avons choisie pour aborder l'étude des interactions entre - et avec les - parents est fondée sur la capacité de la méthodologie émergente et de l'observation participante à faire ressortir les aspects les plus significatifs des expériences personnelles. Les données recueillies étaient réinvesties dans les conversations ultérieures. Le retour des données au terrain de recherche, un des fondements épistémologiques propres à une méthodologie émergente, a donné encore plus de force à la dimension interactionnelle de la démarche entre les parents et les intervenants (l'animatrice et le preneur de notes). Les interactions entre ces deux groupes de partenaires ont pris ainsi un dynamisme particulièrement significatif. Les rétroactions verbales renforcent en effet l'intervention en donnant aux intervenants des moyens de mieux les connaître et de les améliorer dans une préoccupation réflexive. Cette approche a aussi le mérite d'avoir permis aux parents qui ont pris part à cette expérience de s'y sentir à l'aise et d'avoir le sentiment d'y prendre une part active plutôt que de se voir comme des sujets de recherche passifs. Ce sentiment d'aisance ressenti par les parents contribue à accroître l'impact des résultats de cette étude en plus de rapprocher les parents et les intervenants en milieu familial.

L'originalité de cette étude réside également dans la démonstration que les parents d'un milieu socio-économique défavorisé et aux prises avec des difficultés et des limites de toutes sortes peuvent s'approprier un moyen de cheminement à l'égard de leur compétence parentale, à savoir l'interaction verbale. De plus, notre étude met en évidence le besoin pressant des

parents de s'exprimer sur leur expérience. Il serait opportun de concevoir des structures leur permettant de poursuivre un tel processus de prise en compte et de développement de nouvelles compétences. Cette démarche d'expression pourrait se faire à travers des réseaux déjà existants ou de nouveaux réseaux d'interaction.

Nous sommes conscients que d'autres équipes de recherche abordent l'« agir communicationnel » selon d'autres cadres également intéressants (par exemple. Pourtois et Desmet, 1997, ou Jacques et Baillargeon, 1997). La valeur de l'interaction conversationnelle ne préjuge toutefois pas des difficultés inhérentes à tout changement. Une des limites de notre étude se situe dans le manque de temps dont nous disposons pour renforcer chez les parents l'habitude et l'habileté à interagir avec leur entourage. Une étude complémentaire a été menée afin de vérifier l'efficacité des interactions au regard de compétences spécifiques qui sont en lien avec des problèmes auxquels font face les parents. D'autres problèmes connexes auraient pu être envisagés. Nous pensons, par exemple, à l'entraide contre la pauvreté, à la recherche de solutions pour pallier le manque de formation, au travail en commun sur l'estime de soi. De plus, il paraît opportun d'examiner la problématique des interactions entre parents de cultures différentes. Avec les vagues successives d'immigration, le besoin de familiarisation avec les interactions interculturelles croît rapidement dans le milieu que nous avons connu. Nous voyons aussi un intérêt à évaluer l'influence des rencontres sur le cheminement parental des participants.

Notre étude contribuera à renforcer les dispositifs d'« intervention douce » auprès des familles. Ce renforcement repose principalement sur la dimension d'émergence fortement présente dans cette étude. Le principe de l'émergence permet aux intervenants qui agissent en milieu familial de retourner le plus rapidement possible au terrain de recherche et d'intervention les conclusions qu'ils tirent de leurs observations. Il permet aussi aux parents de suggérer des solutions pour aider une personne à voir différemment son problème et à lui trouver une solution acceptable. Ajoutons que la prise en compte par les intervenants de la multiplicité des finalités exprimées dans les interactions verbales leur permet de demeurer continuellement branchés sur les besoins, les attentes, les objectifs visés par des parents rencontrés dans leur travail. L'impact des résultats de notre étude se matérialise également dans l'importance donnée aux interactions entre les personnes. Comme le travail des intervenants consiste principalement en des interactions avec leurs clients, toute amélioration des connaissances en matière d'interactions du point de vue des milieux concernés, constitue un apport précieux et direct dans le travail de ces intervenants. Cette connaissance des interactions passe notamment par la prise en compte de l'humour ainsi que de la spontanéité dont les personnes font preuve dans l'expression et dans la gestion des difficultés vécues. Les

résultats sont alors en prise directe avec les problèmes des familles concernées qu'elles ont pour objectif de résoudre ; ils sont en lien direct avec leur situation au moment où elle se vit. Enfin, les réflexions colligées dans la présente étude devraient permettre d'envisager différemment l'intervention auprès des parents telle qu'on l'organise dans les maternelles et les prématernelles, c'est-à-dire avec plus de souplesse, moins d'obligations administratives, plus de souci des besoins des bénéficiaires, plus de respect pour leurs situations personnelles. Cette étude s'inscrit dans une perspective de reconnaissance de l'évolution des milieux familiaux de cette fin de XX^e siècle.

Remerciements

Nous remercions le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS) d'avoir soutenu le programme de recherche « Parents responsables » (RS 2436-094). Nous remercions également les partenaires du Laboratoire de recherche « Langages, communication et interactions en éducation » de leur concours : en particulier, Marjolaine Quintin, intervenante en milieu scolaire qui a pris une part prépondérante à la conduite des rencontres avec les parents de ce site, et Jean-Marie Miron, pour la compilation des notes de terrain.

RÉFÉRENCES

- Anderson, L. et Thomas, R. C. (avril 1992). Innovation in parent education : self-reflection and dialogue as avenues of learning. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), San Francisco, Californie.
- Boden, D. et Zimmerman, D. H. (1991). *Talk and social structure. Studies in ethnomethodologies and conversational analysis*. Berkeley et Los Angeles : University of California Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France. Collection « L'Éducation ».
- Duran, R. P. et Szymansky, M. H. (1995). Cooperative interaction and construction of activity. *Discourse Process*, 19, 149-164.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. (Trad. M. Darteville, M. Gilbert et I. Joseph). Paris : Les Éditions de Minuit.

- Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés. In Tochon, F. (dir.), *Éduquer avant l'école - Interventions préscolaires en milieux pluriethniques et défavorisés*. (p. 203-224). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. (Tome 1). Paris : Armand Colin, Collection « Linguistique ».
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 123-164.
- Lerner, R. M. (1989). Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction. In M. H. Bornstein et J. S. Bruner (dir.), *Interaction in human development*. (p. 217-243). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Mehan, H. (1991). The school's work of sorting students. In D. Boden et D.H. Zimmerman (dir.), *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversational analysis*. (p. 71-92). Berkeley, CA : University of California Press.
- Miron, J.-M. (1996). *Récit d'expérience et entretiens réflexifs comme instruments de formation éducative : Une étude narrative en garderie*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Mémoire de maîtrise non publié.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Pierre Mardaga Éditeur. Collection « Psychologie et sciences humaines ».
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). Les relations famille-école : un point de vue partenarial. In Tochon, F. (dir.), *Éduquer avant l'école - Interventions préscolaires en milieux pluriethniques et défavorisés*. (p. 253-272). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Rouillard, Y. (1995-1996). *Notes de terrain - Parents responsables*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Laboratoire « Langages, communication et interaction en éducation ».
- Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Rudduck, J. (1993). The theatre of daylight : Qualitative research and school profile studies. In M. Schratz (dir.), *Qualitative voices in educational research*. (p. 8-22). Londres : Falmer Press.
- Schratz, M. (1993). From cooperative action to collective self-reflection : A sociodynamic approach to educational research. In M. Schratz (dir.), *Qualitative voices in educational research*. (p. 56-70). Londres : Falmer Press.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Shegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social structure. In D. Boden et D. H. Zimmerman (dir.), *Talk and social structure. Studies in ethnomethodologies and conversational analysis.* (p. 44-71). Berkeley et Los Angeles, CA : University of California Press.
- Stafford, L. et Bayer, C. L. (1993). *Interaction between parents and children.* Sage series : Interpersonal communication 13. Newbury Park, CA : Sage.
- Strayer, F. F. et Moss E. (1989). The co-construction of representational activity during social interaction. In M. H. Bornstein et J. S. Bruner (dir.), *Interaction in human development.* (p. 173-196). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Studer, J. R. (1993/1994). Listen so that parents will speak. *Childhood Education,* 70 (2), 74-76.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert.* Paris : Nathan.
- Tochon, F. V. (1995). *Parents responsables.* Québec : Conseil québécois de la recherche sociale.
- Tochon, F. V. (dir.). (1997). *Éduquer avant l'école - Interventions préscolaires en milieux pluriethniques et défavorisés.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Tochon, F. V. et Toupin, J. (1993). *La carte des cas vécus pour résoudre les problèmes d'intégration en milieux défavorisés.* Québec : Conseil québécois de la recherche sociale et Ministère à la Condition féminine.