

Université de Montréal
Université de Paris X

La formation réflexive des éducatrices de garderies
au soutien éducatif des parents en milieu économiquement faible

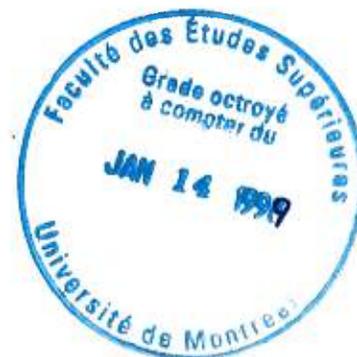
par
Jean-Marie Miron

Thèse en cotutelle
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation (Montréal)
Centre de recherche Éducation et Formation EA 1589
Faculté des sciences de l'éducation (Paris-X)

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures (Montréal)
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie (Montréal)
en sciences de l'Éducation (Paris X)

juillet 1998

@Jean-Marie Miron, 1998



LB
5
U57
1999
U.008

UNIVERSITÉ DE PARIS
UNIVERSITÉ DE PARIS

Le format de l'édition des documents en français est
souvent différent de celui des autres langues.

par
Jean-Marie Pons

Thèse en sciences
Département de psychologie et d'éducation
Faculté des sciences de l'éducation (Paris)
Centre de recherche Éducation et Formation EA 128
Faculté des sciences de l'éducation (Paris)

Thèse présentée à la Sorbonne en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Éducation au grade de
Psychologie (Paris)
Faculté des sciences de l'éducation (Paris X)
au sein de l'Université de Paris



Paris 1999
Jean-Marie Pons 1999

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

La formation réflexive des éducatrices de garderies
au soutien éducatif des parents en milieu économiquement faible

présentée par :

Jean-Marie Miron

Thèse acceptée le :

Remerciements

Nous remercions nos codirecteurs,
Monsieur François Victor Tochon
et Monsieur Paul Durning
pour la qualité de leur encadrement
et pour leur généreux appui,
le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
et le fonds pour la Formation des chercheurs et l'aide à la recherche
pour le soutien qu'ils ont apporté à notre travail,
le Ministère de l'éducation nationale, de la recherche
et de la technologie de la République française
pour le soutien au programme de cotutelle
dont nous avons bénéficié,
de même que le Conseil québécois de la recherche sociale qui a permis la
réalisation du programme de recherche (CQRS RS 2436 094).

Sommaire

Le problème de recherche à l'origine de cette étude est celui de la formation des éducatrices de services de garde au soutien éducatif des parents, dans les limites de leur compétence professionnelle.

Au chapitre 1, le problème de recherche est situé dans un contexte de changement social et de professionnalisation des services offerts aux parents de jeunes enfants. Les principaux concepts de l'étude sont définis brièvement. Nous formulons l'éventualité que la participation des éducatrices au programme de recherche «Parents responsables» (Tochon, 1995-1997) leur a permis de développer des savoirs pratiques susceptibles d'améliorer la pratique éducative des parents et de les soutenir dans leur tâche éducative.

Le chapitre 2 permet de situer conceptuellement le problème étudié et de comprendre la manière dont il est traité : les concepts d'éducation familiale, d'intervention, de soutien au développement de la compétence parentale, des savoirs théoriques et pratiques dans le soutien des parents, de pratique réflexive, de narration réflexive et de professionnalisation des éducatrices sont discutés.

Le cadre épistémologique de la méthodologie est présenté au chapitre 3. Nous discutons de la scientificité de la recherche qualitative d'orientation phénoménologique, de la validité de la narration et formulons les critères de scientificité qui guident cette recherche. Les outils de collecte des données sont également décrits.

Puis, au chapitre 4, les données qualitatives recueillies dans le cadre de la recherche «Parents responsables» et d'autres, recueillies spécifiquement pour la présente recherche sont précisés. La population concernée par chaque type de données et l'analyse qui en est faite sont présentés.

Au chapitre 5, l'examen de la réflexion des éducatrices met en évidence certaines des conditions qui ont permis aux éducatrices de développer une pratique réflexive et de nouveaux savoirs à travers le travail narratif avec les parents. L'examen de la réflexion des éducatrices permet de jeter un regard original sur l'apprentissage réflexif des

éducatrices, de mieux comprendre comment s'opère leur réflexion et dans quel contexte elle est facilitée ou freinée. La prise en compte des éléments affectifs de la relation avec les parents dans la réflexion est également un élément important de cette analyse : elle place la réflexion dans une situation teintée de valeurs et d'intentions et met en relief le caractère humain de cette relation.

Cet examen souligne l'importance d'une réflexion éthique partagée par les éducatrices et les personnes en charge du programme. Nous en discutons au chapitre 6. L'utilisation de la narration réflexive de cas éthiques pour la formation des éducatrices constitue une voie prometteuse par son caractère pratique et la prise en compte d'aspects multiples et complexes.

L'intégration des éducatrices dans une formation parentale et le rôle de soutien qu'elles peuvent jouer auprès des parents sont discutés au chapitre 7.

Au chapitre 8, nous proposons les grandes lignes d'un encadrement et d'une formation qui pourraient permettre aux éducatrices d'élargir leur champ professionnel et d'inclure les parents dans le travail qu'elles font déjà auprès des enfants. Ces propositions sont complétées par un point de vue comparatif sur les représentations et la formation d'éducatrices de jeunes enfants et de formateurs français.

En conclusion, nous invitons à repenser le rôle et la formation des éducatrices en services de garde dans la perspective d'un partenariat réflexif entre les parents et les professionnels qui ont la charge de leurs enfants.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1	
Le soutien des parents dans les services de garde en milieu économiquement faible : contexte et problème.....	
1	Le contexte du problème : du besoin de soutien des parents à la formation réflexive des éducatrices.....4
2	Le projet «Parents responsables» : le cadre de la recherche.....9
2.1	Les objectifs de la recherche «Parents responsables».....9
2.2	Les principes de l'intervention «Parents responsables».....10
2.3	Le déroulement des rencontres «Parents responsables».....11
2.3.1	L'horaire des soirées.....11
2.4	La participation des éducatrices et la méthodologie de l'intervention.....12
3	Le développement de savoirs pratiques et réflexifs : élucidation des concepts.....12
3.1	Le concept de compétence parentale.....12
3.2	Le soutien éducatif des parents dans les garderies et l'intervention éducative auprès des familles.....16
3.3	Le soutien éducatif des parents et la compétence parentale.....17
3.4	Les savoirs pratiques et réflexifs : une définition..17
3.5	La pratique réflexive et la narration : quelques précisions.....18
3.6	Les cas vécus.....19
3.7	Les balises éthiques.....19
4	La formation réflexive des éducatrices au soutien éducatif des parents : formulation du problème.....20
5	L'acquisition de savoirs pratiques et réflexifs : questions de recherche.....21
6	L'intérêt et les limites de la recherche.....22
Chapitre 2	
L'acquisition de savoirs pratiques pour soutenir les parents : cadre conceptuel et recension des écrits.....	
1	Éducation familiale et intervention auprès des parents.....25
1.1	Les interventions selon la représentation des familles.....25
1.1.1	La proposition de trois polarités.....25
1.1.2	Une quatrième polarité : la représentation du rapport au savoir véhiculée par l'intervention.....27
1.2	Les interventions selon leurs fondements théoriques...28
1.2.1	La transformation des comportements.....29

	1.2.2 La transformation du système relationnel.....	34
	1.2.3 La transformation des processus cognitifs.....	44
	1.2.4 La transformation des pratiques par l'explicitation et la construction des savoirs pratiques.....	47
2	Le soutien au développement de la compétence parentale en garderie.....	49
	2.1 La compétence parentale et la relation famille-garderie.....	50
	2.2 La question des valeurs dans la relation famille-garderie.....	52
	2.3 Le partage du pouvoir entre la famille et la garderie : une situation de partenariat.....	53
3	Savoirs théoriques et savoirs pratiques en soutien éducatif des parents.....	53
	3.1 Pratique et savoirs en intervention : la jonction éthique.....	55
4	La pratique réflexive.....	56
	4.1 La réflexion, la pratique réflexive et la réflexion critique.....	56
	4.2 Les origines du concept de pratique réflexive.....	58
	4.3 Les travaux de Schön et la pratique réflexive.....	60
	4.4 La formation à la pratique réflexive.....	64
5	La narration, la pratique réflexive en intervention.....	67
	5.1 La narration et la pratique réflexive des éducatrices en situation d'intervention.....	72
	5.2 La narration et la thérapie.....	74
	5.3 La narration réflexive et la technique des incidents critiques.....	75
6	La professionnalisation des éducatrices.....	76

Chapitre 3

Les choix et principes méthodologiques :

	cadre conceptuel.....	80
1	La recherche qualitative et la scientificité : concepts directeurs.....	81
	1.1 L'épistémologie phénoménologique en recherche.....	81
	1.2 Les critères de scientificité de la recherche phénoménologique.....	83
	1.3 La recherche narrative.....	87
	1.3.1 La validité de la recherche narrative.....	89
2	L'observation participante.....	92
3	Le journal de bord narratif.....	93
4	L'entrevue semi-dirigée.....	95
5	Le «focus group» ou groupe de réflexion.....	97
6	L'analyse par transformation progressive des données réflexives.....	99
7	L'analyse thématique.....	100
	7.1 La thématisation.....	101
	7.2 L'examen discursif.....	101

Chapitre 4	
La méthodologie	102
1 Les participants pour chaque type de données.....	102
1.1 Les participants concernés par les journaux de bord narratifs.....	102
1.2 Les participants concernés par les transcriptions d'entrevues.....	105
1.3 Les participants concernés par les enregistrements audio et vidéo.....	106
2 L'analyse des données recueillies par l'observation participante.....	107
3 L'analyse des entrevues.....	113
4 L'analyse des enregistrements audio et vidéo.....	118
5 Le résumé de la méthodologie.....	121
6 Les aspects éthiques de la recherche.....	122
7 La scientificité : actualisation des principes directeurs.....	123
Chapitre 5	
La réflexion, la narration et les savoirs pratiques des éducatrices en intervention	125
1 La réflexion en cours d'action et sur l'action.....	126
1.1 Les déclencheurs de la réflexion.....	130
1.1.1 La prise en charge de certains éléments de l'intervention.....	130
1.1.2 Les valeurs et les pratiques des parents.....	130
1.1.3 Les thèmes abordés dans les discussions.....	131
1.1.4 La perception des besoins des parents.....	131
1.1.5 Les dynamiques familiales.....	131
1.1.6 Les divergences de point de vue entre les éducatrices les membres de l'équipe de recherche et d'intervention.....	131
1.1.7 Les réussites des éducatrices dans l'intervention.....	132
1.1.8 L'observation des résultats de l'intervention.....	132
1.1.9 Les bénéfices que peuvent retirer les éducatrices et la garderie d'un programme de recherche en intervention.....	132
1.1.10 Les demandes des parents.....	132
1.1.11 La prise de conscience de certaines valeurs ou de certains comportements des éducatrices envers les enfants.....	133
1.1.12 Un aperçu général des éléments déclencheurs.....	133
1.2 Le cadrage et le recadrage des problèmes pratiques.....	135
1.2.1 La réflexion sur les problèmes reliés à la prise en charge d'éléments de l'intervention.....	136
1.2.2 La réflexion sur les valeurs et les pratiques des parents.....	136
1.2.3 La réflexion sur les thèmes abordés	

	avec les parents.....	137
1.2.4	La réflexion sur les besoins des parents.....	138
1.2.5	La réflexion sur les dynamiques familiales.....	138
1.2.6	La réflexion sur les divergences de point de vue entre les éducatrices et les membres de l'équipe d'intervention.....	139
1.2.7	La réflexion sur les réussites des éducatrices dans l'intervention.....	139
1.2.8	La réflexion sur les résultats de l'intervention.....	139
1.2.9	La réflexion sur les bénéfices que peuvent retirer les éducatrices et la garderie d'un programme d'intervention.....	139
1.2.10	La réflexion sur les demandes des parents.....	140
1.2.11	La réflexion sur les valeurs et les comportements des éducatrices.....	140
1.2.12	Un point de vue critique.....	140
1.3	Les intentions des éducatrices.....	141
1.4	La planification des moyens d'action.....	142
1.5	L'évaluation de l'action.....	143
1.6	Les thèmes de réflexion.....	144
1.7	Les obstacles à la réflexion.....	144
1.7.1	Le cas d'Achille et de Donalyn.....	147
1.8	Les adjuvants à la réflexion des éducatrices.....	148
1.9	L'insertion des éducatrices dans l'intervention réflexive.....	153
2	L'affection et la rationalité.....	154
2.1	Les besoins affectifs des éducatrices dans leur relation aux parents.....	156
2.2	Les difficultés de la relation entre l'affectivité et la réflexivité.....	157
2.3	L'attention à l'autre.....	158
3	L'utilisation de la narration par les éducatrices.....	160
3.1	Les stratégies narratives utilisées par les éducatrices.....	160
3.2	La narration et la réflexion.....	162
4	Les savoirs déjà présents et les savoirs issus de l'intervention.....	162
4.1	Les savoirs pratiques déjà présents.....	163
4.2	Les savoirs pratiques issus de la participation à l'intervention.....	165
4.3	L'utilisation des savoirs issus de la réflexion.....	168

Chapitre 6

Le soutien éducatif des parents en garderies :

	réflexion et éthique.....	171
--	---------------------------	-----

1	L'éthique dans la relation éducatrices / parents.....	172
1.1	Les valeurs du service de garde et les valeurs des familles.....	174
1.2	Les mesures de protection.....	182
1.3	Les dilemmes éthiques : des exemples.....	183

Table des matières

x

	1.3.1 La mauvaise foi de Florin.....	184
	1.3.2 Le doute de Stéphanie.....	187
	1.3.3 L'accusation de Simone.....	189
1.4	La nécessité d'une réflexion éthique tournée vers soi : retour sur le cas d'Achille et de Donalyn.	189
1.5	La nécessité d'un encadrement éthique et réflexif....	191
2	La réflexion éthique des éducatrices.....	191
2.1	De la réflexion à la formation éthique.....	193
3	Les avantages pour la famille et les garderies.....	194

Chapitre 7

L'insertion des éducatrices au soutien éducatif des parents :

représentations et discussion.....195

1.	La participation des éducatrices au programme de formation parentale.....	196
1.1	Les motivations initiales des éducatrices.....	196
1.2	Les représentations du soutien éducatif des parents..	201
1.3	Les intentions de poursuivre.....	203
2	Les services de garde comme lieu d'intervention.....	204
2.1	Les savoirs des éducatrices et l'utilisation des ressources déjà présentes.....	204
2.2	La relation famille / garderie.....	205
2.3	La place des parents dans les services de garde en milieu économiquement faible.....	208
3.	L'organisation narrative et réflexive des rencontres et la participation des éducatrices.....	208
3.1	Les avantages d'un modèle narratif et réflexif pour la participation des éducatrices.....	208
3.2	Les limites d'un modèle narratif et la participation des éducatrices.....	211
4	Le soutien éducatif des parents hors de l'intervention....	212
4.1	Le soutien informel en regard des représentations du soutien formel.....	212
4.2	Les occasions de soutien informel.....	213
4.3	L'intégration d'activités de soutien éducatif des parents à la vie de la garderie.....	214

Chapitre 8

La formation des éducatrices au soutien éducatif des parents :

pistes en vue d'un modèle pratique et réflexif.....216

1	La formation des éducatrices au soutien éducatif des parent : récapitulation.....	217
2	La prise en charge de l'organisation et de l'animation des rencontres.....	219
2.1	Les besoins d'encadrement et de régulation.....	219
2.2	Les besoins de formation.....	223
3	La formation réflexive : une perspective critique.....	223
3.1	Le rôle des savoirs déjà présents.....	225
3.2	L'utilisation des savoir pratiques	

	et réflexifs en formation.....	226
4	La formation initiale et la formation continue des éducatrices au soutien éducatif des parents.....	227
	4.1 Une formation préalable centrée sur la compréhension de la famille et du rôle professionnel.....	228
	4.2 Une formation continue qui fait appel à la réflexion sur les cas vécus.....	228
5	La proposition d'un profil des savoirs pratiques requis au soutien éducatif parents en garderies.....	229
	5.1 Les savoirs requis quant au soutien éducatif des parents chez l'ensemble des éducatrices.....	229
	5.2 Les savoirs requis pour la participation des éducatrices au programme de formation parentale.....	230
	5.3 Les savoirs requis pour la prise en charge des rencontres.....	230
6	La formation au programme «Parents responsables».....	232
7	Les services de garde, les services sociaux et la recherche : un partenariat à créer.....	233
8	Le soutien éducatif des parents et la formation : un point de vue comparatif.....	233
	8.1 La formation initiale et l'apprentissage par l'expérience.....	234
	8.2 Les représentations du soutien éducatif et du rôle professionnel.....	236
	8.3 Point de vue comparatif.....	239
Conclusion		242
1	Repenser le rôle des éducatrices en services de garde.....	246
2	Repenser la formation des éducatrices.....	247
3	Éducatrices et les parents : un partenariat réflexif.....	248
Bibliographie		250
Annexe 1		
Un portrait des éducatrices.....		xiv
Annexe 2		
Les guides d'entrevues.....		xix
Annexe 3		
Des extraits d'entrevues.....		xxv
Annexe 4		
Des extraits des groupes de discussion.....		xliv
Annexe 5		
Les formulaires d'autorisation.....		li

Liste des tableaux

Tableau 1.	Représentations de la famille.....	26
Tableau 2.	Stratégies d'intervention et représentations de la famille	27
Tableau 3.	Participants et nature des données: journaux de bord.....	104
Tableau 4.	Participants et nature des données: entrevues québécoises.....	105
Tableau 5.	Participants et nature des données : Entrevues européennes.....	106
Tableau 6 :	Participants et nature des données - enregistrements audio et vidéo.....	107
Tableau 7.	Composantes de la réflexion chez les éducatrices.....	109
Tableau 8.	Les éléments d'une démarche réflexive.....	112
Tableau 9.	Grille thématique - entrevues québécoises.....	114
Tableau 10.	Grille thématique - entrevues européennes.....	117
Tableau 11.	Grille thématique - groupes de réflexion	119
Tableau 12.	Résumé de la méthodologie.....	122
Tableau 13.	Éléments réflexifs repérés.....	128
Tableau 14.	Fréquence des déclencheurs.....	133
Tableau 15.	Adjuvants et obstacles à la réflexion des éducatrices.....	152
Tableau 16.	Représentations des savoirs déjà présents et ceux issus de l'intervention.....	167
Tableau 17.	Différences de valeurs observées entre certains parents et certains éducatrices lors des discussion thématiques...	180
Tableau 18.	Motivations initiales des éducatrices.....	200
Tableau 19.	Les besoins d'encadrement des éducatrices.....	222
Tableau 20.	Les savoirs pratiques requis au soutien éducatif des parents en garderies.....	231

Liste des sigles

AEC	Attestation d'études collégiales	✓
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel	
CLSC	Centre local de services communautaires	
DEC	Diplôme d'études collégiales	
EJE	Educateur(trice) de jeunes enfants	
FAST	Families and School Together	
HIPPY	Home Instruction Program for Preschool Youngster	
PEPF	Programme d'éducation préscolaire en milieu familial	
PET	Parent Effectiveness Training	
PRH	Personnalisé et relations humaines	✓
STEP	Systematic Training for Effective Parenting	
YAPP	Y'a personne de parfait	

Introduction

Nous nous intéressons à la formation réflexive des éducatrices de services de garde¹ en vue de soutenir les parents en milieu économiquement faible. Cette recherche fait suite à plus de quinze années de pratique en services de garde, d'abord comme éducateur, puis coordonnateur, agent de projet, formateur et, au cours des cinq dernières années, auxiliaire de recherche et coordonnateur d'une équipe de recherche. Au cours de ces expériences, nous avons été confronté à plusieurs reprises à des situations où des parents en difficulté auraient eu besoin d'être soutenus dans la relation éducative qu'ils établissent avec leurs enfants. Nous avons déjà fait la narration de quelques-unes de ces situations (Miron, 1997a) qui illustrent l'importance de la communication entre la famille et la garderie de même que le soutien éducatif que les éducatrices peuvent apporter aux parents. Remplir ce rôle de soutien est complexe et difficile : les éducatrices n'y sont que peu préparées et ne disposent pas des outils et des balises qui pourraient encadrer leur action. Notre expérience montre que le soutien éducatif des parents² en garderie reste souvent le fruit d'initiatives personnelles.

C'est dans ce contexte de pratique et d'intérêt pour la famille et l'enfant que nous avons participé aux recherches «La carte des cas vécus» (Tochon et Toupin, 1993) et «Parents responsables» (Tochon, 1995-1997). Dans la première recherche, nous avons collaboré à la mise en place d'un programme de formation parentale³ centré sur la communication entre la

¹Le féminin est utilisé pour désigner tout aussi bien les hommes que les femmes qui exercent cette profession. Les services de garde québécois accueillent des enfants de moins de cinq ans et offrent un programme d'activités qui visent le développement global des enfants.

En France, on parlerait de crèches.

²Nous employons les termes «soutien éducatif des parents» dans un sens large, ce qui inclut des activités de soutien et de prévention. Des précisions sont apportées au point 3.2 du chapitre 1.

³Nous considérons la formation parentale comme un ensemble de pratiques sociales en direction des parents (Durning, 1990). Voir au chapitre 2 (point 1).

famille et la garderie, par la narration et la discussion à partir de cas vécus⁴. Ce programme a été formalisé et a fait l'objet de la seconde recherche qui vise à évaluer l'intervention éducative auprès des parents tant dans son processus que dans ses produits.

Ces projets favorisent l'émergence de savoirs pratiques et réflexifs chez les éducatrices qui y ont participé : l'analyse de leur participation à des ateliers réflexifs avant et après les rencontres, et de leur implication dans la discussion avec les parents, peut nous indiquer les savoirs qui ont été construits, comment ils se sont construits, et ceux qui auraient pu l'être. Les résultats de cette analyse peuvent être investis dans la formation des éducatrices, dans une perspective de professionnalisation et de transformation des services de garde en centres de la petite enfance.

Cette étude⁵ porte spécifiquement sur l'acquisition de savoirs pratiques et réflexifs chez les éducatrices qui ont participé à la recherche «Parents responsables» et vise à poser les balises d'une formation réflexive au soutien éducatif des parents dont les éducatrices pourraient bénéficier.

Dans un premier temps, (au chapitre 1), nous présentons le contexte du problème, le projet «Parents responsables», la définition des principaux concepts qui sont utilisés, la formulation du problème, les questions de recherche, l'intérêt de cette étude et ses limites. Dans un deuxième temps (au chapitre 2), nous recensons les écrits qui permettent de situer conceptuellement le problème étudié et de comprendre la manière dont nous le traitons. Nous abordons le concept d'éducation familiale afin de préciser le type d'intervention auquel ont été conviées les éducatrices qui ont participé à la recherche «Parents responsables». Nous traitons du soutien et du développement de la compétence parentale et de la communication entre la famille et la garderie, deux aspects importants de la formation réflexive des éducatrices à l'intérieur de la recherche. Nous abordons les savoirs

⁴La participation de l'auteur à ce projet s'est inscrite dans une recherche de deuxième cycle. Le mémoire de maîtrise peut être consulté (Miron, J.-M., 1996a).

⁵Cette thèse s'inscrit dans un programme de cotutelle entre l'Université de Montréal et l'Université de Paris-X.

théoriques et pratiques d'un point de vue éthique. La pratique réflexive et la narration sont explicitées dans une optique de professionnalisation. Dans un troisième temps (au chapitre 3) nous présentons les choix conceptuels qui soutiennent la méthodologie (au chapitre 4) utilisée. Les chapitres suivants présentent les résultats de l'analyse des journaux de bord, des entrevues, des groupes de réflexion et en discutent. Nous abordons d'abord (au chapitre 5) les questions relatives à la réflexion, à la narration et aux savoirs pratiques des éducatrices en intervention, ce qui permet de traiter en profondeur (au chapitre 6) des questions éthiques que pose le soutien éducatif des parents dans les garderies, (au chapitre 7) des avantages et des limites inhérents à la présence des éducatrices en formation parentale et des possibilités de soutien hors de l'intervention et nous formulons (au chapitre 8) des pistes en vue de la formation des éducatrices au soutien éducatif des parents. Nous concluons en discutant de la transformation du réseau des services de garde québécois, des possibilités qui sont offertes et des implications quant au rôle et à la formation des éducatrices.

Chapitre 1

**Le soutien des parents dans les services de garde
en milieu économiquement faible :
contexte et problème**

Dans ce chapitre, nous situons le problème de la formation au soutien éducatif des parents dans le cadre de la transformation des familles, des besoins des parents et du rôle grandissant des services de garde auprès des clientèles en milieu économiquement faible. Nous présentons le projet «Parents responsables» et définissons brièvement les concepts de compétence parentale, de soutien éducatif et d'intervention auprès de la famille en relation avec la compétence parentale, de savoirs pratiques et réflexifs, de pratique réflexive, de narration, de cas vécus et de balises éthiques. Puis nous formulons le problème qui sera étudié et les questions de recherche. Finalement, nous précisons l'intérêt et les limites de notre recherche.

Nous nous intéressons à la participation des éducatrices à la recherche «Parents responsables» et à l'acquisition chez elles de savoirs pratiques et réflexifs. Notre intention est de poser des balises en vue de mieux préparer les éducatrices de services de garde en milieu économiquement faible⁶ à jouer un rôle de soutien auprès des parents. Dans ce chapitre, nous décrivons (1) le contexte du problème et (2) le cadre de la recherche, (3) nous définissons les principaux concepts utilisés, puis (4) nous formulons le problème de recherche, (5) les questions de recherche, (6) l'intérêt et les limites de cette étude.

1 Le contexte du problème : du besoin de soutien des parents à la formation réflexive des éducatrices

Au cours des dernières années, le nombre de familles québécoises qui

⁶Nous utilisons la règle adoptée par l'Office des services de garde à l'enfance du Québec pour identifier les services de garde en milieu économiquement faible soit les services dont le revenu tiré des tarifs de frais de garde provient à 40% ou plus de l'aide financière accordée aux parents. Nous ne voulons pas affirmer que les parents de milieu économiquement faible sont de moins bons parents ; nous nous rallions à la constatation que les risques de perturbation de la famille et du développement de l'enfant y sont plus nombreux (Bouchard, 1991, Jacques et Baillargeon, 1997, Cloutier, Champoux et Jacques, 1997, Statistique Canada, 1997, par exemple).

vivent sous le seuil de la pauvreté s'est accru. Les problèmes reliés à cette situation sont nombreux. Cette augmentation de la pauvreté implique une situation sociale complexe qui met en jeu l'appauvrissement des jeunes familles et des changements dans la structure familiale : monoparentalité, éclatement des familles biologiques, diminution de la taille de la famille, changements démographiques et intégration des familles immigrantes (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, Commission des états généraux sur l'éducation, 1996b). En milieux défavorisés, les facteurs de risques pour l'enfant sont nombreux, tant sur le plan de la santé physique que psychologique (McLoyd et Flanagan, 1990, Garbarino, 1992, Conseil permanent de la jeunesse, 1993, Pianta et Walsh, 1996, Walsh, 1997, Jacques et Baillargeon, 1997, pour ne citer que quelques auteurs qui en ont traité). Ainsi, Bouchard (1991) compare la pauvreté à une courbe dangereuse où les accidents sont plus fréquents ; par exemple, dans une analyse systémique de la relation entre la pauvreté et la santé mentale, Robichaud et coll. (1994) soulignent les risques de perturbation de la relation mère/enfant. C'est en raison de la présence de ces risques que Terrisse et Boutin (1994) insistent sur la nécessité d'intervenir très tôt auprès des enfants à risque et de leurs parents.

La question de la prévention dans les familles est un élément important de la réflexion québécoise sur le système d'éducation (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996a, Secrétariat à la famille, 1997). Il semble nécessaire «d'offrir plus largement les programmes d'affinement des compétences parentales qui, à la fois, mettent à profit les acquis et les ressources des parents, et les soutiennent dans la démarche entreprise auprès de leur enfant» (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, p. 78). Ce respect des acquis et des ressources parentales implique que l'on considère le parent comme faisant partie de la solution. La famille est alors considérée comme ressource et comme catalyseur des changements individuels (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996a).

Afin de rejoindre les parents et de leur offrir un soutien éducatif, le réseau des services de garde à l'enfance propose une structure où des moyens qui visent à intervenir précocement auprès des enfants sont déjà en place (OSGE, 1994). Les milieux de garde réclament plus d'outils pour permettre aux éducatrices de jouer un rôle de premier plan auprès de

l'enfant et de la famille (RGMM, 1995). La collaboration entre les services de garde et les parents, dans un esprit de respect des acquis, est une voie prometteuse (Conseil supérieur de l'éducation, 1996) et constitue un lieu d'apprentissage où les savoirs peuvent être confrontés, échangés et développés. Cette collaboration permet de soutenir les parents de jeunes enfants et ce très tôt dans l'histoire familiale.

Au Québec, les services de garde vivent actuellement une transformation majeure. Au cours des prochaines années, ils deviendront des centres de services à la petite enfance où des activités de soutien éducatif seront offertes aux parents (Secrétariat à la famille, 1997)⁷. La mise en place de services de prématernelle, l'adoption d'un programme pédagogique commun à toutes les garderies et la réduction progressive du tarif (à cinq dollars par jour) font en sorte que des services éducatifs devraient être accessibles à tous les enfants des familles québécoises.

Les éducatrices en services de garde ne possèdent que peu ou pas de formation quant à la communication avec les parents et au soutien qu'elles peuvent apporter à ceux-ci. La réglementation sur les services de garde en garderie (Gouvernement du Québec, 1993) prévoit qu'une éducatrice sur trois doit posséder une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme d'études collégiales (DEC)⁸ en techniques de services de garde. Les autres types de service de garde (halte-garderie, services de garde en milieu familial, jardins d'enfants et services de garde en milieu scolaire) ne sont pas soumis à cette obligation. De plus, les deux programmes mentionnés plus

⁷Dans ce texte nous avons choisi de conserver le nom de «garderie» même si, depuis septembre 1997, les garderies ont troqué ce nom pour «centre de la petite enfance». Ce choix se fonde sur le peu ou l'absence de changements qu'a entraîné cette nouvelle dénomination et sur le fait que la recherche s'est déroulée au moment où les services de garde portaient encore le nom de garderie. Ce choix souligne également notre volonté que l'avenir des «garderies-centres de la petite enfance» ne se résume pas à un changement de dénomination. Rappelons que les français utilisent le terme «crèche».

⁸La formation collégiale des éducatrices québécoises est de trois ans pour le Diplôme d'études collégiales (DEC) et d'une année de formation accompagnée de trois années d'expérience pertinente pour l'Attestation d'études collégiales (AEC). Le niveau de la formation dispensée dans les Collèges d'éducation générale et professionnelle (CEGEP) correspond au baccalauréat français. On peut faire un rapprochement entre la formation des éducatrices québécoises et celle des auxiliaires de puériculture françaises.

hauts (AEC et DEC) ne comportent que peu d'éléments susceptibles d'aider les futures éducatrices à développer des habiletés de communication et de soutien à la famille. La formation initiale des éducatrices est centrée sur le développement de l'enfant et l'organisation d'activités éducatives en direction des enfants ; le contact avec la famille est expérimenté durant les période où les étudiantes sont en stage. Pour pallier ce manque, les regroupements des garderies sans but lucratif de chaque région du Québec ont mis sur pied des formations courtes, d'une journée, à l'intention des éducatrices déjà en place⁹. Une lacune importante de ces formations, outre leur brièveté, est le manque d'évaluation de l'apprentissage des participants.

Bien que la formation initiale des éducatrices ne les prépare que peu à travailler avec les parents, elles établissent avec eux une relation suivie. Les éducatrices rencontrent les parents tous les jours où l'enfant fréquente le service de garde ; de plus, elles connaissent bien l'enfant, souvent depuis plusieurs années. Cette situation offre la possibilité aux services de garde d'intervenir auprès des parents dans un climat de collaboration axé sur le développement d'une meilleure pratique éducative. Les recherches auxquelles nous avons participé (Tochon et Toupin, 1993 ; Tochon, 1995-1997) visent l'élaboration d'un programme qui permettrait aux services de garde de jouer ce rôle. Dans le cadre de ces recherches, l'acquisition de savoirs pratiques a permis d'améliorer les pratiques éducatives des parents comme en témoignent des résultats significatifs qui vont dans le sens d'une amélioration des pratiques éducatives et du sentiment de compétence parentale (Tochon et coll., 1995). Les résultats préliminaires de la recherche «Parents responsables» montrent clairement une forte baisse des tensions parentales, de l'irritabilité agressive, de l'anxiété et du retrait accompagnée d'une forte hausse du sentiment de satisfaction parentale et d'une amélioration de leurs pratiques éducatives (Tochon, 1996). Ces résultats peuvent être investis dans la formation des éducatrices à la relation famille/garderie (Miron, 1996a). Les recherches «La carte des cas vécus» et «Parents responsables» ont permis la formalisa-

⁹Ces informations proviennent de notre expérience de formateur dans les principaux regroupements du Québec.

tion (en cours) d'un programme d'intervention original auprès des familles, programme susceptible d'être utilisé par les éducatrices en services de garde dans le cadre d'activités de soutien offertes aux parents. Ce programme s'inscrit dans une vision collaborative de la relation entre la famille et la garderie ; il implique un partage du pouvoir (Miron, 1996b) et favorise une relation horizontale entre les parents et les éducatrices. C'est dans cet esprit de collaboration et de soutien que nous nous intéressons à l'acquisition des savoirs pratiques chez les éducatrices qui ont participé au projet «Parents responsables».

La réflexion sur des cas vécus s'est inscrite en filigrane tout au long de la recherche : réflexion entre les parents et les éducatrices, entre les éducatrices et avec les intervenants de l'équipe de recherche. La participation des éducatrices à des périodes d'entretien avant, pendant et après les rencontres avec les parents a pu leur permettre de développer une pratique réflexive.

Le concept de praticien réflexif (Schön, 1983, 1987, 1991) met l'accent sur les savoirs et la réflexion du praticien dans l'action, et revalorise l'apprentissage par la pratique réflexive (Schön, 1987). Les concepts d'apprentissage réflexif et d'apprentissage par la pratique offrent un cadre théorique au développement des compétences des éducatrices, tout en présentant l'avantage de respecter les acquis et les ressources des parents.

Nous formulons l'éventualité suivante, que notre étude vise à vérifier : la participation des éducatrices à la recherche «Parents responsables» leur a permis (a) de développer des savoirs pratiques susceptibles (b) d'améliorer la pratique éducative des parents et (c) de les soutenir dans leur tâche éducative. Cette étude consiste (1) à vérifier, dans le cadre d'une recherche en intervention de nature évaluative (Tochon, 1995-1997), si la participation des éducatrices à des ateliers de réflexion, avec les parents et entre elles, leur a permis de développer des savoirs pratiques propres à soutenir la tâche éducative des parents en milieu économiquement faible et (2) à proposer des balises en vue de la formation des éducatrices au soutien éducatif des parents.

**2 Le projet «Parents responsables» :
le cadre de la recherche¹⁰**

La recherche «Parents responsables» (Tochon 1995-1997) fait suite à la recherche «La carte des cas vécus» (Tochon et Toupin, 1993) qui s'est déroulée de l'automne 1993 à l'été 1994, dans des garderies de l'Estrée. Au cours de cette première recherche, un programme d'intervention original basé sur le dialogue et le récit d'expérience entre les parents et les éducatrices a été créé.

«Parents responsables» a poursuivi le travail débuté avec la recherche précédente et a permis d'aller plus loin dans les réflexions sur l'amélioration de la transition entre les familles et la garderie. La recherche s'est déroulée sur deux ans. Les parents et les éducatrices ont été invités à participer à des rencontres régulières ; leur but était de renforcer la capacité éducative des parents. Cette recherche peut être qualifiée d'approche «émergente» par opposition à une approche où l'ensemble des éléments et du déroulement de l'intervention serait prévu d'avance. Une approche «émergente» accorde une attention particulière aux personnes du milieu, à leur compétence pratique, à leurs initiatives et à leur capacité de résoudre elles-mêmes les problèmes rencontrés.

Bien que planifiées dans leurs objectifs et leur organisation, les rencontres se sont construites avant tout en collaboration avec les éducatrices et les parents. Des thèmes, des outils et des manières de faire ont émergé en cours de route et ont été différents d'une garderie à l'autre. Le projet s'est ainsi adapté aux besoins et à la dynamique de chaque milieu.

2.1 Les objectifs de la recherche «Parents responsables»

Le but général visé par le programme de recherche «Parents responsables» était de développer la concertation entre les éducatrices et les parents pour réduire l'impact de la pauvreté vécue par les enfants et leurs parents en améliorant la qualité du service offert à la famille grâce à une meilleure information réciproque. La recherche «Parents responsables» visait à :

- apporter une meilleure connaissance des problèmes particuliers

¹⁰Le texte qui suit est adapté d'un document d'information à l'intention des personnes responsables des services de garde. Le texte original est de François V. Tochon : son adaptation a été faite par l'auteur de cette étude.

de la clientèle parentale desservie par la garderie, dans le but d'aider la famille ;

- favoriser la compétence parentale et renforcer le partenariat famille-garderie ;
- intégrer et améliorer l'intervention des éducatrices auprès des populations parentales et des enfants ;
- expérimenter systématiquement le dialogue et le récit d'expérience entre les éducatrices et les parents pour soutenir les parents dans leur rôle ;
- assurer un soutien aux parents et leur permettre de mener une réflexion sur leur vécu et sur celui de leurs enfants avec l'éducatrice du milieu de garde. Cette réflexion constitue le fondement d'un partenariat réel ;
- résoudre les problèmes de transition entre la famille et la garderie afin d'aider les parents, dans une optique de prévention.

2.2 Les principes de l'intervention «Parents responsables»

Voici les principes directeurs qui ont guidé la recherche en intervention :

- les parents sont les personnes les plus aptes à favoriser le développement optimal de leur enfant ;
- la protection des enfants requiert en tout premier lieu d'aider, de soutenir et de fortifier les parents dans l'exercice de leur rôle (Bouchard, 1991) ;
- les parents doivent être impliqués le plus tôt possible et tout au long du processus ;
- la participation des éducatrices à l'intervention fait appel à la connaissance qu'elles ont de leur milieu ;
- l'intervention est construite de manière à ne pas envoyer une image négative en mettant l'accent sur les risques et les problèmes, mais plutôt respecter les valeurs et miser sur les compétences, les ressources et l'expérience des parents (Bouchard, 1991) ;
- les parents qui ont des difficultés financières désirent, tout comme les autres parents, voir leurs enfants réussir.

- les parents et les éducatrices ont le choix des thèmes et des modes d'intervention.

Le programme «Parents responsables» s'est inscrit dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Sherbrooke, les services de garde, les éducatrices et les parents. La collaboration entre les partenaires a eu pour objectif le mieux-être de l'enfant et de la famille, et le développement harmonieux des services offerts à ceux-ci.

2.3 Le déroulement des rencontres «Parents responsables»

Les rencontres se sont déroulées de l'automne au printemps. Environ dix rencontres ont eu lieu par an, selon les sites, regroupant les parents d'un ou deux services de garde. Quatre sites sur cinq ont bénéficié d'une intervention sur deux ans. Les groupes ont compté de 15 à 20 parents qui ont participé volontairement aux soirées de discussion. Les rencontres se sont adressées à des parents d'enfants de moins de 6 ans. Deux ou trois éducatrices ont participé aux rencontres avec les parents. En concertation avec elles, les parents et l'équipe de recherche, les thèmes des rencontres ont été choisis afin de répondre aux besoins et au rythme du groupe. Les thèmes ont différé d'un jumelage à l'autre.

Avant chaque soirée, une rencontre de synthèse a réuni les chercheurs et les éducatrices afin (1) d'examiner les expériences de la dernière rencontre et leurs suites, s'il y avait lieu, (2) d'organiser la séance qui suivait et (3) de vérifier le développement de chaque cas sur le nombre des semaines.

Un repas a été offert aux enfants, aux parents et aux éducatrices. Un service de garde était disponible en soirée pour les enfants des familles qui participaient au projet. Les éducatrices qui se sont occupées de la garde des enfants de même que les éducatrices du projet et la cuisinière ont été indemnisées.

2.3.1 L'horaire des soirées

- 16 h 30 : Entretien chercheurs/éducatrices ;
- 17 h 15 : Entretien entre les enfants, les parents, les chercheurs et les éducatrices : histoire des cas vécus depuis notre dernière rencontre ;
- 17 h 30 : Discussion thématique, repas des enfants ;
- 19 h 10 : Repas avec les parents et les éducatrices ;

- 19 h 40 (environ) : Clôture ;
- 20 h 00 : Entretien chercheurs/éducatrices.

Les discussions se sont déroulées dans une ambiance détendue. Le dialogue et la narration de cas vécus ont été les outils de base de l'intervention.

2.4 La participation des éducatrices et la méthodologie de l'intervention

La méthodologie de l'intervention comporte trois niveaux enchâssés l'un dans l'autre dont deux impliquent la participation des éducatrices. Le premier niveau constitue le «groupe focal» qui réunit les membres de l'équipe de recherche, les éducatrices et les parents autour de conversations semi-structurées. Le deuxième niveau constitue un encadrement régulateur et concerne les éducatrices en tant «qu'informatrices-clés». Le troisième niveau forme un groupe de réflexion concertée dans l'équipe de recherche en fin de soirée : Il s'agit d'un niveau «méta» (Tochon, 1993).

3 Le développement de savoirs pratiques et réflexifs : élucidation des concepts

Dans les paragraphes qui suivent, nous définissons les concepts clefs qui permettent de comprendre le rôle des éducatrices et des parents dans la recherche «Parents responsables» et de préciser les liens et les distinctions entre notre étude et le programme de recherche. Dans le chapitre suivant, ces concepts sont développés et analysés sous l'angle de notre problème de recherche. Nous croyons utile de les résumer ici, afin de mieux comprendre le problème et les questions de recherche de cette étude.

3.1 Le concept de compétence parentale¹¹

La tâche de soutien éducatif des parents proposée aux éducatrices vise à développer la compétence éducative chez des parents de jeunes enfants. Nous précisons d'abord le concept de compétence parentale afin de mieux comprendre le soutien éducatif que peuvent offrir les éducatrices aux parents. Qu'est-ce qu'un parent compétent ? Il est intéressant de définir le terme «compétence». Le dictionnaire historique de la langue française

¹¹Nous parlons de «la compétence parentale» plutôt que «des compétences parentales» afin d'indiquer l'unité de l'expérience des parents et l'interdépendance de ses différents aspects.

(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 relation 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 de ses proches ? Le concept de compétence parentale étant central à notre étude, il mérite une attention particulière.

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. On peut aussi examiner les pratiques des parents et les regrouper en quatre domaines : acquisition de connaissances, conduites sociales, relations affectives, santé et corps (Kohn, et coll., 1994). 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. 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 son bien-être (Ouellette, 1996). On peut également examiner la réponse aux besoins des enfants dans une optique d'épanouissement (Pourtois et Desmet, 1997b) ou de développement global. De plus, on peut regrouper les pratiques des parents 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).

Nous nous représentons tous 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 ses enfants (Massé, 1991).

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 tiennent 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 qui influence son enfant au détriment de l'autre parent) et (3) des styles parentaux (idem).

Le point de vue de la recherche se distingue du cadre juridique où l'évaluation de la compétence parentale vise l'éventuelle mise en place de mesures de protection pour l'enfant : la recherche vise davantage à comprendre le développement de la compétence parentale ainsi qu'à construire et à évaluer les interventions en direction des parents. 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 incompétence 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 donné au concept par l'inventaire de ce que les parents font imparfaitement (Ausloos, 1994) ou les facteurs qui l'influencent : santé psychologique, bien-être des parents, sources structurelles de stress ou de soutien et caractéristiques de l'enfant, par exemple (Shapiro et Mangelsdorf, 1994). Il faut plutôt 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).

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 habiletés, 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 évolue, la situation familiale se modifie et il change de milieu de sorte que les objectifs des parents se transforment et que les stratégies doivent s'adapter. En fait, il semble préférable d'envisager la compétence parentale comme une capacité d'évoluer dans des situations complexes et changeantes, capacité semblable à celle du praticien qui doit apprendre à résoudre les problèmes toujours nouveaux qui se présentent à lui, 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 que nous avons décrits plus haut.

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, les aspects cognitifs 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. Nous proposons de considérer la compétence parentale comme étant 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. Le concept de compétence parentale que nous proposons (1) désigne des capacités dues au savoir et à l'expérience, (2) qui couvrent un ensemble de tâches et d'activités (3) se transformant selon le contexte et (4) son histoire, et (5) qui mettent en jeu des capacités de réflexion sur la pratique qui permettent la résolution autonome de la majorité des problèmes éducatifs qui se présentent à eux (Miron, 1998a, 1998b).

Par leur participation à la recherche «Parents responsables» et l'apport réflexif qu'elles ont eues aux discussions avec les parents, les éducatrices ont collaboré à l'objectif de développer la compétence des

parents, telle que nous l'avons définie plus haut. Ainsi, elles ont expérimenté un rôle de soutien éducatif des parents.

3.2 Le soutien éducatif des parents dans les garderies et l'intervention éducative auprès des familles

Les services de garde ont pour mandat de veiller à la santé, à la sécurité, au développement et au bien-être des enfants qu'ils reçoivent (Gouvernement du Québec, 1997). Ce mandat est à la source de l'intention de soutenir les parents. Comment sera traitée cette intention ? Boutin et Durning (1994) distinguent cinq niveaux possibles de traitement : le soutien des personnes en difficulté, la prévention primaire, la prévention secondaire, le traitement et la démarche palliative. Dans l'intervention de soutien, l'intervenant établit une relation positive avec la famille, sans mettre en oeuvre un projet délibéré de changement : il accompagne et soutient les parents. La prévention primaire s'adresse à des parents considérés à risque, avant que des difficultés n'apparaissent. La prévention secondaire évite l'aggravation d'une difficulté déjà présente. Le traitement répare un trouble diagnostiqué et la démarche palliative peut consister à retirer l'enfant du milieu familial (idem).

Dans cette étude, nous utilisons le terme soutien éducatif pour désigner tout aussi bien l'accompagnement d'une démarche de changement chez les parents que la prévention primaire et, dans le cas où des difficultés peu graves seraient présentes, la prévention secondaire. En services de garde, ce soutien peut aussi prendre la forme d'une collaboration avec les intervenants en charge d'une démarche qui vise à prévenir ou à réparer des troubles graves. Nous distinguons deux types de soutien éducatif auxquels peuvent contribuer les éducatrices : (1) un soutien éducatif formel, par la participation des éducatrices à un programme de rencontres tel que celui élaboré au cours de la recherche «Parents responsables» et (2) un soutien éducatif informel, lors des moments de transition à l'arrivée et au départ des enfants.

La collaboration entre les parents et les personnes responsables de l'éducation des enfants est au centre de l'intervention éducative auprès des familles, notamment en milieux défavorisés (Bouchard, 1994, Boutin et Durning, 1994, Durning et Pourtois, 1994, Durning, 1995, Walsh, 1997, Tochon, 1997a). Le besoin de soutenir les parents issus de milieux

défavorisés et de les aider à remplir leur rôle d'éducateur a été souligné (Bouchard, 1991, Terrisse et Boutin, 1994, Jacques et Baillargeon, 1997) afin de diminuer les risques de retard dans le développement de l'enfant (Palacio-Quintin, 1990).

Nelisse et Zuñiga (1997) définissent l'intervention comme une catégorie générale floue, faite de points de vue, d'attitudes, de pratiques et de concepts qui ne se rattachent ni à une profession, ni à un secteur d'activités, pas plus qu'à une pratique particulière. L'intervention sociale comporte une action volontaire qui vise la participation à une modification sociale par une pratique complexe où savoir, technique et éthique sont présents (Legault, 1997). Ce sont des savoirs en action (Nelisse et Zuniga, 1997). L'intervention des éducatrices dont il est question dans cette étude est une intervention limitée par le champ de compétence des éducatrices, c'est-à-dire centrée sur les pratiques éducatives en direction de l'enfant, et le mandat que les parents leur donnent en participant volontairement aux rencontres de formation parentale. Le soutien éducatif des parents a pour objectif le développement de la compétence parentale.

3.3 Le soutien éducatif des parents et la compétence parentale

Nous avons proposé (au point 3.1) une définition de la compétence parentale qui tient compte de la complexité de la tâche éducative des parents. Les éducatrices et les parents peuvent échanger leurs savoirs et leur expérience quant à l'éducation des enfants, tout en discutant de leurs tâches, de leurs activités et du contexte changeant propre à chacun dans un climat de réflexion sur les pratiques en direction des enfants. Les éducatrices peuvent ainsi apporter un soutien éducatif aux parents par une communication et une collaboration qui s'inscrivent dans un respect des forces et des acquis des parents et qui visent la résolution de problèmes autonome chez les parents.

Par la participation aux rencontres avec les parents et aux temps de réflexion avant et après celles-ci, les éducatrices ont l'occasion de développer des savoirs pratiques et réflexifs.

3.4 Les savoirs pratiques et réflexifs : une définition

Nous empruntons à Barbier (1996) l'idée que la pratique est une transformation du réel qui requiert l'intervention humaine. Les savoirs pratiques seraient alors la connaissance de ce qui permet de modifier le

réel. Chez le praticien, ces savoirs sont issus de la pratique et sont souvent implicites à l'action. En réfléchissant sur l'action, ils sont identifiés et deviennent des savoirs réflexifs que s'approprie le praticien et qu'il peut transférer à des situations similaires par un transfert réflexif (Schön, 1991). Il s'agit alors d'une pratique réflexive.

3.5 La pratique réflexive et la narration : quelques précisions

Bien que nous traitions plus loin de la pratique réflexive et de la narration, une brève définition de ces concepts permet d'ores et déjà de mieux comprendre le problème et les questions de recherche que nous formulons.

Le concept de pratique réflexive fait référence aux travaux de Schön (1983, 1987, 1991, 1996a, 1996b). Il s'appuie sur la constatation que, pour le praticien, l'action contient des savoirs et en produit de nouveaux. Il y a chez le praticien une connaissance par l'action (St-Arnaud, 1992) qui se construit par la réflexion en cours d'action. L'apprentissage de la pratique réflexive peut se faire lors d'ateliers, par la réflexion sur les connaissances-en-action implicites à la pratique. Un monde virtuel de pratique est alors créé (Schön, 1987) qui permet de dégager des savoirs réflexifs.

Le praticien réflexif se caractérise par sa capacité de réflexion en cours d'action et sur l'action, ce qui lui permet de faire face à des situations complexes et uniques par cadrage et recadrage des problèmes et par une expérimentation dans l'action qui vise à produire un changement et à résoudre un problème. Nous considérons les éducatrices comme des praticiennes de l'éducation des enfants : elles ont à faire face à des situations complexes ponctuées de problèmes pratiques et dont la résolution vise à produire un changement. De plus, en remplissant un rôle de soutien éducatif auprès des parents, elles peuvent devenir des praticiennes du soutien éducatif des parents. La présente recherche vise à former des praticiennes réflexives du soutien éducatif aux parents en garderies par la narration réflexive de cas vécus.

La narration, ou récit d'expérience, dont il est question dans cette recherche consiste à raconter des événements vécus (1) dans la période de discussion avec les parents. Ce sont des événements qui concernent les

enfants, tant à la maison qu'à la garderie. Dans (2) la période de discussion entre les éducatrices et les intervenants de l'équipe de recherche, ce sont des événements qui concernent les parents et les éducatrices. L'événement raconté fait l'objet d'une discussion réflexive entre les participants et est le point de départ d'une démarche qui vise le développement d'une pratique réflexive chez les parents dans le premier cas et chez les éducatrices dans le deuxième cas. Ce sont des cas vécus.

3.6 Les cas vécus

La méthode des cas est utilisée dans divers domaines : en management, par exemple, elle consiste à décrire une situation par des mots et des chiffres, à identifier le problème à résoudre ou à améliorer, à définir des objectifs à atteindre, à identifier des lignes d'action, à prévoir des résultats et à mettre en oeuvre des stratégies (Reynolds, 1985). Les cas peuvent être réels, résolus ou non, ou construits pour les fins de l'étude.

Les cas vécus dont nous discutons sont construits par les éducatrices ou les parents au moyen de la narration d'événements vécus suivie par la discussion sur ceux-ci. Les événements racontés sont transformés en cas vécu par les participants et des solutions sont envisagées en groupe. Les cas vécus sont donc ceux des participants. Chaque cas se compose de la description d'une situation problématique, de ce qui l'a déclenché, de la formulation du problème et d'une solution qui pourra être expérimentée et évaluée par la suite.

L'étude de cas vécus peut permettre la mise en place de balises éthiques.

3.7 Les balises éthiques

Par leur réflexion sur des cas vécus, les éducatrices peuvent construire des balises éthiques afin de mieux soutenir les parents. Ces balises sont constituées de savoirs pratiques et réflexifs pouvant susciter une délibération sur les orientations de l'agir. Ces balises se situent dans une sphère de réflexion qui touche la personne et ses valeurs (Gohier, 1997, Giroux, 1995).

Les concepts que nous avons brièvement définis plus haut permettent de mieux formuler le problème de recherche.

4 La formation réflexive des éducatrices au soutien éducatif des parents : formulation du problème

Les concepts que nous proposons s'inscrivent dans une vision globale du rôle de soutien que peuvent jouer les éducatrices auprès des familles. Les éducatrices sont considérées comme une ressource éducative susceptible d'aider les parents à développer leur compétence parentale. La formation réflexive des éducatrices, à l'intérieur de la recherche «Parents responsables», passe par le développement d'une pratique réflexive et fait appel à la narration de cas vécus. La recherche «Parents responsables» favorise l'acquisition de savoirs pratiques à partir de l'action des éducatrices. Ainsi les outils de formation appliqués aux éducatrices sont semblables à ceux qui sont utilisés auprès des parents. Dans le cadre de leur formation, elles expérimentent pour leur compte des outils qu'elles auront à utiliser avec les parents. Nous y voyons une cohérence qui favorise le soutien et l'intervention auprès des parents : avec St-Arnaud (1996), on peut penser que l'explication qui n'est pas issue de l'action n'a que peu de pouvoir de changement. Ce savoir issu de l'action est le savoir du praticien.

Le problème qui nous intéresse est celui de la formation des éducatrices de services de garde au soutien éducatif des parents, tel que nous l'avons défini plus haut. Nous le formulons de la manière suivante. Comment peut-on former les éducatrices à soutenir les parents, dans les limites de leur compétence professionnelle, et sur quels savoirs pratiques et réflexifs peut s'appuyer cette formation ?

Pour traiter ce problème, nous examinons les données qualitatives recueillies dans le cadre de la recherche «Parents responsables» (journaux de bord, entrevues) et en ajoutons d'autres, recueillies spécifiquement pour la présente recherche (entrevues, séquences vidéo en «focus group» ou entretien de groupe centré). Nous cherchons à repérer et à comprendre les éléments de la pratique réflexive des éducatrices (éléments déclencheurs, cadrage, recadrage, intention, planification de l'action, évaluation de l'action, savoirs pratiques en action), son apprentissage et les thèmes sur lesquels elle porte. Nous visons également à mettre en perspective les résultats de cette étude par l'analyse d'entrevues auprès d'éducatrices de jeunes enfants et de formateurs français.

5 L'acquisition de savoirs pratiques et réflexifs :
questions de recherche

Nous avons formulé l'éventualité suivante, que notre étude vise à vérifier : la participation des éducatrices à la recherche «Parents responsables» leur a permis (a) de développer des savoirs pratiques susceptibles (b) d'améliorer la pratique éducative des parents et (c) de les soutenir dans leur tâche éducative. Nous avons précisé que cette étude consiste à vérifier, dans le cadre d'une recherche en intervention de nature évaluative (Tochon, 1995-1997), si la participation des éducatrices à des ateliers de réflexion, avec les parents et entre elles, leur a permis de développer des savoirs pratiques propres à soutenir la tâche éducative des parents en milieux défavorisés.

Les questions suivantes permettent de traiter ce problème de recherche :

- Comment la réflexion et la narration des éducatrices lors d'ateliers réflexifs centrés sur la narration de cas vécus, dans le cadre de la recherche «Parents responsables», ont-elles permis aux éducatrices de développer des savoirs pratiques et réflexifs liés au soutien éducatif des parents ? Comment peuvent-elles utiliser la narration de cas vécus et la pratique réflexive pour construire ces savoirs pratiques et les mettre en application ?
Nous traitons de ces questions au chapitre 5.
- Comment la réflexion des éducatrices peut-elle contribuer à construire les balises éthiques dont elles ont besoin pour soutenir les parents ?
Cette question est examinée au chapitre 6.
- Comment ces savoirs ont-ils permis aux éducatrices de s'intégrer dans le programme d'intervention et ainsi d'améliorer le soutien éducatif des parents en services de garde ? De quelle manière les savoirs développés dans le cadre de la participation au programme d'intervention (soutien formel) pourraient être utilisés dans la communication quotidienne entre la famille et le service de garde (soutien informel) ?
Nous discutons de ces questions au chapitre 7.

- De quelle formation réflexive et de quel encadrement les éducatrices ont-elles besoin afin de mieux soutenir les parents et de participer à la mise en oeuvre d'un programme tel que «Parents responsables» ?
Au chapitre 8, nous proposons des balises en vue d'une formation pratique au soutien éducatif des parents.
- Comment cette étude peut-elle être mise en perspective par rapport à d'autres pratiques ?
Ce thème sera abordé à la fin du chapitre 8.

6 L'intérêt et les limites de la recherche

Notre travail permet de mieux comprendre l'acquisition de savoirs pratiques chez les éducatrices en situation de soutien auprès de parents en service de garde. Il vise une pratique plus efficace du soutien éducatif des parents par une meilleure formation des éducatrices. Ce soutien éducatif pourrait prendre une forme double : par la mise en place d'un programme d'intervention adapté au milieu, comme celui que propose «Parents responsables» et par une pratique quotidienne informelle lors des moments de transition de l'enfant, par exemple.

Notre étude invite à repenser le rôle des garderies (ou centres de la petite enfance) quant à la relation et au soutien éducatif qu'elles peuvent offrir aux parents. D'une manière plus large, elle convie l'ensemble des intervenants oeuvrant dans le champ familial à inclure les éducatrices dans une approche éducative et réflexive auprès des parents, définissant ainsi une nouvelle collaboration dans cet espace professionnel.

La présente étude s'appuie sur la participation volontaire d'éducatrices et de services de garde qui, dans la plupart des cas, étaient déjà intéressés à soutenir les parents. En est-il de même dans l'ensemble des services de garde ? Cette participation s'est inscrite dans un cadre narratif et réflexif de l'intervention auprès des parents. Les résultats que nous présentons sont-ils propres à ce cadre ? Les éléments de formation que nous proposons, bien qu'issus de la participation des éducatrices au présent programme, permettront-ils l'insertion des éducatrices dans un programme ultérieur tout en favorisant le transfert au soutien informel des savoirs développés ?

Ces questions situent les limites de notre recherche et soulèvent de nouveaux défis.

Chapitre 2

L'acquisition de savoirs pratiques
pour soutenir les parents :
cadre conceptuel et recension des écrits

Nous recensons les écrits qui permettent de situer les concepts relatifs au problème étudié et de comprendre la manière dont nous le traitons. Nous précisons les concepts centraux de notre recherche soit les concepts d'éducation familiale et d'intervention, de soutien au développement de la compétence parentale, des savoirs théoriques et pratiques dans le soutien des parents, de pratique réflexive, de narration réflexive et de professionnalisation des éducatrices.

Dans ce chapitre nous décrivons l'angle conceptuel par lequel nous abordons le problème de recherche et les questions qui en découlent, telles que nous les avons formulées au chapitre précédent. Afin de mieux comprendre le soutien éducatif que les éducatrices sont en mesure de fournir aux parents, dans la première partie de ce chapitre, nous allons traiter de (1) l'éducation familiale et de l'intervention auprès des parents, soit (1.1) des différents types d'intervention selon la représentation des familles et (1.2) des interventions selon leurs fondements théoriques. Puis nous abordons (2) le soutien à la compétence parentale (2.1) dans le cadre de la relation entre la famille et la garderie, (2.2) des questions éthiques qui se présentent dans cette relation et (2.3) du partage du pouvoir entre les deux milieux. Par la suite, nous discutons (3) de la relation entre la pratique et le savoir, (3.1) notamment sous l'angle de la formation à la réflexion éthique. Nous traitons (4) de la pratique réflexive en (4.1) en la distinguant de la réflexion en général et de la réflexion critique, puis (4.2) nous indiquons les sources du concept et (4.3) le sens qu'il prend pour Schön, notamment (4.4) quant à la formation à la pratique réflexive. Nous discutons (5) de la narration réflexive de cas vécus afin de préciser comment (5.1) elle peut être utilisée par les éducatrices en situation d'intervention et (5.2) en quoi elle se distingue de la thérapie et (5.3) de la technique des incidents critiques. Nous terminons (6) en considérant la professionnalisation des éducatrices.

1 Éducation familiale et intervention auprès des parents

Durning (1990) définit l'éducation familiale comme «un ensemble de pratiques sociales mises en oeuvre par les parents, au sein des groupes familiaux en direction des enfants, et par des intervenants sociaux en direction des parents (formation parentale) et des enfants (intervention éducative en coopération ou en remplacement du groupe familial)» (p. 198). On peut également distinguer les interventions ouvertes, où l'intervenant construit progressivement l'intervention, et les programmes d'intervention qui sont structurés à l'avance. L'intervention ouverte est très répandue en Europe alors que les interventions sur le continent Nord américain sont généralement plus structurées et prennent la forme d'un programme. Boutin et Durning (1994) notent que les actions en direction des familles ne sont pas récentes : dès le début des colonies américaines, on retrouvait dans les feuillets paroissiaux des conseils à l'intention des parents. Des actions plus organisées sont nées dans les années trente, du côté américain et européen : aux États-Unis, elles ont connu leur apogée avec le programme «Head Start».

Le soutien éducatif des parents en milieu de garde peut jouer un rôle de prévention lorsque la famille ne dispose pas d'un soutien suffisant dans la parenté, l'entourage ou le réseau social auquel elle appartient (Bélanger et coll., 1994). Les éducatrices des services de garde jouent déjà un rôle de soutien informel auprès des familles (Hughes, 1985) bien que le personnel ne soit pas ou peu formé à cet effet et que la communication qui s'établit se déroule dans des conditions difficiles, souvent en présence des enfants et dans les courts moments de transition du matin et de la fin de l'après-midi. Il revient à Tochon (Tochon et Toupin, 1993, Tochon, 1995-1997) d'avoir eu l'idée d'inclure la participation des éducatrices dans un programme d'intervention auprès des parents.

Le concept d'intervention parentale couvre un large champ de pratiques en direction des familles. On peut classer les pratiques selon les représentations de la famille ou les fondements théoriques qui les soutiennent.

1.1 Les interventions selon les représentations des familles

1.1.1 La proposition de trois polarités

Hurtubise et Laaroussi (1996a) proposent de distinguer les interven-

tions auprès des familles selon la représentation des familles sous-jacente à chacun des modèles théoriques et à chacune des orientations philosophiques des interventions. Les auteurs posent l'hypothèse d'une polarité de ces représentations. Une première polarité concerne la représentation de la famille comme source de problèmes ou comme ressource. Une autre polarité existe entre la représentation de la famille comme facteur de risques pour l'enfant ou comme milieu en développement et en apprentissage de la tâche parentale. Une troisième polarité implique une représentation de la famille comme la somme d'individus qui la composent ou comme une entité propre. Dans le tableau 1, nous résumons ces trois polarités décrites par Hurtubise et Laaroussi (1996a).

Tableau 1. Représentations de la famille (Hurtubise et Laaroussi, 1996a)

Représentations de la famille			
Source de problèmes	<-	->	Ressource et solution
Milieu à risques	<-	->	Milieu en développement
Composée d'individus	<-	->	Entité propre

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

Ces polarités sont reliées les unes aux autres. Elles constituent un continuum qui va de la famille «source de problèmes - milieu à risques - individualisée» à la famille «ressource - en développement - constituant une entité propre». A partir de ce continuum, on peut distinguer les stratégies où la famille est considérée (1) comme un partenaire à part entière, (2) comme un milieu ayant besoin de soutien (garde des enfants, par exemple), (3) à éduquer ou (4) à traiter. On peut relier ces stratégies d'intervention aux représentations de la famille, comme l'indique le tableau 2.

Tableau 2. Stratégies d'intervention et représentations de la famille

Stratégies d'intervention	Représentations de la famille
Partenariat avec la famille	Ressource et solution / entité propre
Soutien à la famille	Milieu en développement
Éducation de la famille	Milieu à risques
Traitement des membres de la famille	Source du problème / individu

On peut voir les représentations de la famille en termes de distance entre le milieu familial et le milieu d'intervention, entre le pouvoir et le savoir supposé des intervenants versus le pouvoir et le savoir accordé aux parents. Ce qui nous amène à proposer une quatrième polarité, absente de la typologie que nous venons de présenter.

1.1.2 Une quatrième polarité : la représentation du rapport au savoir¹² véhiculée par l'intervention

Nous proposons une quatrième polarité basée sur la représentation du rapport au savoir de la famille qui sous-tend l'intervention. Cette polarité permet de comprendre le traitement réservé aux savoirs pratiques des parents et aux capacités réflexives des parents à l'intérieur des interventions. Cette compréhension peut favoriser la mise en oeuvre d'approches réflexives de la compétence parentale comme nous l'avons souligné ailleurs (Miron, 1998a, 1998b). À une extrémité de cette polarité, on retrouve la représentation d'un rapport distant entre la famille et le savoir-faire éducatif. La famille ne possède alors que peu de savoirs relatifs à l'éducation des enfants et peu de ressources dans l'acquisition de ces savoirs. C'est pourquoi nous parlons d'un rapport distant. La représentation d'un rapport au savoir distant chez les familles s'accorde avec les représentations de la famille comme source de problèmes, milieu à risques et composée

¹²Le concept de rapport au savoir est emprunté à Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996).

d'individus. L'intervention visera donc à pallier ce manque de savoirs et de capacités à les acquérir en fournissant aux parents un savoir simple et facilement accessible, constitué de «trucs» et de «recettes» que les parents auront à appliquer à leur situation particulière. Nous plaçons dans cette catégorie les interventions qui s'appuient sur des fondements behavioristes, comme nous le verrons plus loin. À l'autre extrémité, l'intervention se fonde sur une représentation de la famille comme productrice d'un savoir pratique et contextualisé : la famille détient des savoirs pratiques et est capable d'en produire. Il s'agit alors de créer les conditions nécessaires à l'explicitation et à la construction de ces savoirs. Cette représentation s'accorde avec celles de la famille comme ressource et solution au problème et comme milieu en développement constituant une entité propre. La capacité réflexive des parents est prise en compte. Le projet «Parents responsables» (Tochon, 1995-1997) s'inscrit dans ce pôle, de même que le programme «Reflective Dialogue Parent Education Design» (Thomas, 1996) par son accent mis sur le développement des parents par le dialogue réflexif.

Les polarités présentées plus haut s'inscrivent dans un continuum : dans la pratique, elles n'apparaissent pas si distinctes. Une famille peut présenter certains facteurs de risques tout en étant en développement et pouvant faire partie de la solution. Ces polarités sont donc des directions données à l'intervention : elles en éclairent le sens.

Ce qui nous amène à traiter des fondements théoriques des interventions afin de mieux comprendre le type d'intervention proposée par «Parents responsables» et le soutien que peuvent apporter les éducatrices aux parents, précisant ainsi le cadre conceptuel du problème et des questions de recherche.

1.2 Les interventions selon leurs fondements théoriques

Même si, comme le soulignent Boutin et Durning (1994) de même qu'Allan (1994), les pratiques d'intervention empruntent souvent à plusieurs cadres théoriques, il semble important de revenir aux théories qui fondent les interventions auprès des parents. Ce retour permet de mieux comprendre l'implication des emprunts qui sont faits, leur compatibilité et les conséquences qui peuvent en découler, ce qui est essentiel à la formation des éducatrices.

Pourtois (1990), divise les fondements théoriques des interventions

en deux grands paradigmes, selon leur épistémologie : les approches explicatives, objectivantes, et les approches compréhensives ou herméneutiques. Bien qu'intéressante, cette classification nous semble moins précise que celle qui est centrée sur les modifications visées par l'intervention que proposent Boutin et Durning (1994) : les interventions qui visent (1) le comportement des parents, (2) leur système relationnel et (3) le développement de processus cognitifs. À partir de cette classification, nous présentons brièvement les principales théories, leur point de vue épistémologique et leur vision de l'éducation.

1.2.1 La transformation des comportements

Ce premier groupe d'intervention s'inspire du courant béhavioriste. Il met l'accent sur l'identification des comportements non désirables et sur leur remplacement. Pour ce faire, ils doivent pouvoir être observés et quantifiés. Ce groupe s'inscrit dans une approche objectivante : l'éducation est vue comme un «projet de contrôle des comportements» (Tardif, 1996, p. 225).

Le béhaviorisme a pour origine les travaux de Watson, disciple de James pour qui l'efficacité de l'action est un critère de vérité, manifestant ainsi une position épistémologique qualifiée de «pragmatisme». Dans le béhaviorisme classique de Watson, la psychologie doit étudier systématiquement les comportements et les relations entre les stimulations et les réponses de l'organisme afin de prédire et de contrôler l'environnement (Watson, 1913). Une position plus empiriste, qualifiée de béhaviorisme radical, est adoptée par Skinner, qui veut en faire une science expérimentale exacte fondée sur l'observation et le classement des faits, (Skinner, 1971,1979) : les sensations viennent s'imprimer sur une page blanche et la connaissance est hors de la personne. Pour ce béhaviorisme radical, la pensée humaine n'apporte rien à la connaissance produite par la réponse aux stimuli extérieurs : le poète qui écrit n'ajoute rien à son oeuvre et son produit est comparable à la poule qui pond un oeuf (Skinner, cité par Bandura, 1996). Les techniques de façonnement et de modelage servent à remplacer les comportements indésirables par ceux qui sont souhaités (Boutin et Durning, 1994).

Avec les travaux de Bandura, c'est l'environnement social qui est pris en compte : l'accent est mis sur l'imitation, le façonnement et l'apprentis-

sage par l'observation des comportements (Boutin et Durning, 1994). Cette forme du béhaviorisme est qualifiée de béhaviorisme social ou de théorie sociocognitive de l'apprentissage social (Bertrand, 1993). Entre le stimulus et la réponse, Bandura introduit principalement les représentations et le sentiment d'efficacité (Morris et Midgley, 1992). Pour Bandura, la pensée humaine n'est pas que le résultat des stimuli : l'influence est bidirectionnelle. Ainsi, la «théorie sociocognitive met l'accent sur les mécanismes qui gouvernent le choix et la régulation des modèles de comportements» (Bandura, 1996, p. 329). On peut comprendre le sentiment d'efficacité comme la capacité d'exercer un contrôle sur le niveau de fonctionnement de la personne et de gérer la réponse aux demandes de l'environnement (Bandura, 1995, Bandura et coll., 1996).

Les intervenants qui utilisent une approche béhavioriste s'intéressent particulièrement aux comportements des enfants et à leur modification, par l'entremise des comportements des parents. Ils adoptent une épistémologie objectivante centrée sur l'observation des faits, la neutralité de l'observateur, les mesures et le traitement quantitatif des données dans la recherche de causes (Pourtois, 1990). L'influence bidirectionnelle de Bandura pourrait être qualifié de causalité complexe, réciproque ou circulaire, comme le suggère Pourtois (*idem*).

Dans une perspective éducationnelle, les comportements à acquérir doivent être identifiés et sériés sous formes d'objectifs progressifs (Tardif, 1996) et l'utilité de leur acquisition démontrée (Bertrand, 1993). Dans les programmes d'éducation en direction des parents, les choix et les stratégies pédagogiques sont centrés sur des acquisitions selon trois grandes modalités : (1) l'exposition, (2) la démonstration et (3) l'entraînement. Ainsi, au moyen de films, d'exposés ou de lectures, l'intervenant présente d'abord des modèles de comportements, puis en fait la démonstration et les parents passent à la pratique répétitive. Lorsque le comportement est en voie d'acquisition, l'intervenant renforce le parent par un feed-back positif, jusqu'à ce qu'il juge que le comportement est acquis de manière satisfaisante (Boutin et Durning, 1994). On forme les parents à modifier le comportement de leurs enfants au moyen de techniques simples comme le renforcement positif. On pourrait en résumer les avantages en termes d'efficacité quant aux résultats, de rapidité, de simplicité d'application

et de facilité d'enseignement, ce qui permet à des personnes non spécialistes de former des parents (idem).

Boutin et Durning (idem) donnent l'exemple du programme HIPPY¹³ qui propose aux mères d'enfants âgés de 4 à 6 ans de travailler avec leur enfant une quinzaine de minutes par jour pour développer des habiletés langagières, perceptives et de résolution de problème. Un matériel fortement structuré est fourni. Les parents se rencontrent toutes les deux semaines : une formatrice anime des jeux de rôle afin d'apprendre aux parents à se servir du matériel. De l'information est donnée et des démonstrations indiquent aux parents les solutions à adopter. Le programme d'éducation préscolaire en milieu familial (PEPF) (Terrisse et Boutin, 1994) en est une adaptation québécoise. Les auteurs donnent aussi l'exemple des interventions européennes «Séminaire pour parents d'enfants handicapés» et le «Projet de Fribourg». Au Québec et dans le reste du Canada le programme YAPP bénéficie de l'appui gouvernemental et d'une relative popularité.

Le programme «Y'a personne de parfait» ou YAPP (Strachan, 1989), est parrainé par Santé et Bien-être social Canada. Il s'adresse aux parents d'enfants de cinq ans ou moins et vise une clientèle jeune, souvent monoparentale et défavorisée. Les objectifs du programme sont de (1) fournir des connaissances sur la santé, la sécurité et le comportement des enfants, (2) d'aider les parents à adopter des comportements adéquats quant à la santé, la sécurité et le comportement des enfants, (3) d'améliorer l'image qu'ont les parents d'eux-mêmes et (4) de renforcer les ressources personnelles des parents. Des rencontres sont organisées (généralement une dizaine) où des livrets, qui portent sur le corps, la sécurité, le développement de l'enfant, son comportement et la tâche parentale, sont distribués. Des autocollants, une affiche et un jeu, «Sans danger/en danger», viennent compléter le matériel.

Le travail sur les comportements des enfants repose sur les principes suivants : ignorer les comportements dérangeants, féliciter et donner de l'attention lorsque l'enfant fait quelque chose de bien, répéter les règlements, donner l'exemple. Les comportements sont illustrés par des

¹³HIPPY : Home Instruction Program for Preschool Youngster. Cité par Boutin et Durning, 1994, p. 126.

dessins et les parents apprennent les comportements suggérés en les pratiquant et en les répétant. Le programme met l'accent sur l'imitation et la recherche d'adultes modèles dans l'entourage de l'enfant. Le programme apporte des réponses structurées à l'ensemble des questions générales qui se présentent aux parents, en plus de fournir des notions sur la santé et la sécurité de l'enfant. Des périodes d'échanges informels ont lieu après les discussions : bien que celles-ci ne fassent pas partie du programme, de l'aveu même d'animatrices que nous avons rencontrées, il s'agit là d'un aspect fort important des rencontres. Les animatrices et les animateurs sont formés par un organisme pancanadien ; un matériel d'animation leur est fourni, dont une vidéo. Une évaluation du programme a été faite (Vanderplaat, 1989).

On peut remarquer que le YAPP propose des solutions déjà construites à la plupart des problèmes généraux que les parents rencontrent, ce qui peut avoir pour effet de les rassurer en leur donnant l'impression qu'ils ne sont pas les seuls à rencontrer ces problèmes et que d'autres ont trouvé des solutions adéquates (Thomas, 1996). On peut cependant se demander si les solutions proposées répondent adéquatement aux problèmes vécus par les parents. On remarque également la distance qui peut s'établir entre l'intervenant qui, en principe, détient les solutions et les parents qui, pour leur part, détiennent les problèmes. Dans ces approches, on se représente la famille dans un environnement social à risques qui la façonne. La réflexion éthique et les discussions sur les valeurs sont délaissées au profit des conduites morales : il vaut mieux montrer aux parents comment se comporter.

L'intervention de style behavioriste peut donner l'impression que des solutions simples, applicables à la réalité de chaque parent, ont déjà été trouvées et que les parents n'ont qu'à s'y conformer. Ces solutions déjà construites tiennent-elles compte des particularités des parents, des enfants et du milieu familial ? Même après les avoir pratiqués, est-ce que les parents adopteront ces comportements lorsque la situation réelle se présentera ? Le parent saura-t-il transférer à la vie de tous les jours ce qu'il a appris ? Le comportement proposé par l'intervention sera-t-il efficace ou devra-t-il être modifié en fonction des particularités de la situation ? Comment ajuste-t-on les comportements appris lorsque inévitable-

ment les enfants grandissent, la famille change et la situation économique de la famille évolue ? Ce type d'intervention peut-il créer une dépendance des parents, au sens où l'emploi Dunst et Paget (1991) à l'égard de l'intervention et des professionnels qui en ont la charge ? Le fait d'avoir quelqu'un qui sait et qui montre à des parents qui ne savent pas peut-il être qualifié de pratique de désappropriation (Pizzo, 1993) ? La distance entre le comportement inadéquat du parent et celui proposé par l'intervenant peut-elle être vue comme une pratique de contrôle où pouvoir et savoir sont synonymes (Foucault, 1980, 1989) ? Boutin et Durning (1994) notent l'apparente simplicité de l'approche behavioriste : les intervenants peuvent mettre en oeuvre le programme avec un minimum de formation, ce que nous avons d'ailleurs observé dans des formations données à des éducatrices de services de garde. De notre point de vue, cette apparente simplicité et le peu de formation reçue par les animatrices présentent des risques :

- Une relation de pouvoir potentiellement malsaine (dépendance face aux conseils de l'éducatrice, désappropriation des parents) peut s'établir entre les intervenants et les parents, plutôt qu'un partage du pouvoir, comme nous en avons discuté ailleurs (Miron, 1996b). Ce risque est accentué lorsque la relation s'inscrit dans une communication quotidienne non encadrée par l'intervention, ce qui est le cas pour les éducatrices en garderie qui sont en charge de l'animation d'un groupe YAPP.
- Les phénomènes complexes qui sont propres à un groupe sont difficiles, voire impossibles, à gérer par un intervenant peu ou pas formé à ces questions. Il peut en résulter un dérapage qui ne correspond pas aux buts de l'intervention.
- La simplicité des solutions proposées et le manque d'attention au contexte peut amener le parent à adopter et à justifier un comportement apparemment efficace mais préjudiciable à l'enfant, le contexte n'étant pas suffisamment pris en compte, comme nous l'avons déjà observé.
- L'attention portée au façonnement des comportements ne prend pas en compte l'auteur du façonnement, le sculpteur, comme le souligne Frick (1971).

D'autres critiques pourraient être formulées aux approches behavioris-

tes, notamment sur l'utilisation des punitions et des récompenses. Ces quelques remarques invitent à porter une attention soutenue à la relation entre les parents et les intervenants et aux relations qui s'établissent entre les parents et les enfants, comme nous le verrons au point suivant.

1.2.2 La transformation du système relationnel

Dans cette seconde catégorie, Boutin et Durning (1994) regroupent les approches humanistes, adlériennes et écosystémiques qui sont tour à tour centrées sur la personne, le rôle parental et le fonctionnement du système familial. La relation interpersonnelle y est mise de l'avant. Une place de choix est faite à la subjectivité. Bien que traitant du système relationnel, les approches humanistes et adlérienne sont centrées sur l'individu alors que l'environnement dans lequel évolue l'individu est pris en compte dans l'approche écosystémique.

Nous accordons à la transformation du système relationnel une attention particulière en raison de la richesse des points de vue théoriques et de la complexité des situations qui sont rencontrées. Cette complexité nécessite une constante redéfinition du rôle de l'intervention, de l'intervenant et de ses limites, notamment au point de vue éthique. Nous abordons également quelques reproches faits au comportementisme, notamment face aux punitions et aux récompenses.

Les approches humanistes

Les approches humanistes, dans la lignée des travaux de Rogers, sont centrées sur la personne. Pour lui, tous les êtres humains ont une orientation positive, réaliste et rationnelle (Rogers, 1970), ce qui l'amène à privilégier l'expérience faite par la personne et sa capacité de gérer elle-même son développement. Cette position implique de faire confiance aux mécanismes naturels de croissance des être humains : «la vie, dans ce qu'elle a de meilleur, est un processus d'écoulement, de changement, où rien n'est fixe» (Rogers, 1970, p. 25). La démarche éducative proposée est centrée sur la personne : c'est à elle de découvrir ce qu'elle veut apprendre et comment le faire. La personne est seule à pouvoir gérer le flux des changements qui constitue sa vie. Elle est libre. La position de Rogers se rapproche ainsi de l'existentialisme (Rogers, 1989) en se centrant sur l'expérience humaine libre.

Dans les groupes, l'animation a pour but de faciliter, sans diriger,

le développement du potentiel du groupe et celui de ses membres. Ce potentiel existe naturellement et on peut lui faire confiance (Rogers, 1973). Il s'agit d'établir un climat où le développement du potentiel des individus et du groupe est possible. Les personnes s'expriment librement, un climat d'écoute emphatique et d'acceptation où il y a place pour les sentiments est recherché. L'animateur doit réserver l'expression de ses problèmes personnels, éviter la planification et les exercices de même que l'interprétation ou les commentaires sur l'évolution d'autrui (Rogers, 1973).

Pour Rogers, l'enfant doit être traité «comme une personne unique, digne de respect, qui a le droit d'évaluer son expérience à sa manière et qui dispose de larges pouvoirs d'opérer un choix autonome» (Rogers, 1979). Les parents doivent aussi se respecter : leurs droits ne doivent pas être limités par les enfants. Ainsi, beaucoup de liberté est faite à l'un et à l'autre¹⁴.

Rogers (1970) postule que le moi est fondamentalement bon. La démarche qu'il propose, où peu de distinction est faite entre la relation personnelle et la relation thérapeutique, consiste à aider l'autre à devenir lui-même, c'est-à-dire ce «moi» fondamentalement bon qui constitue son identité. Ainsi, un point fort de l'approche rogérienne est la sensibilité à soi et à autrui comme le remarque Peretti (1974).

En intervention auprès des groupes de parents, on remarque, en plus du style d'animation décrit plus haut, que les parents sont invités à considérer leurs enfants comme des personnes à part entière, à tenir compte de la pensée et des émotions de ceux-ci (Boutin et Durning, 1994), à les accepter et à tenir compte des choix de l'enfant (Rogers, 1979).

Dans la lignée des travaux de Rogers, Gendlin remarque que lorsque l'individu réfléchit isolément à son expérience, de même que lorsqu'il en parle à une personne quelconque, il change peu, bien que la plupart des changements prennent place dans le cadre d'une relation interpersonnelle

¹⁴Lors de notre première expérience d'éducateur d'enfants d'âge préscolaire (en 1975), nous étions bénévoles dans un projet de garderie où la non-directivité était comprise comme un renoncement aux droits de l'adulte et une non-intervention complète. Ce fut une expérience difficile.

(Gendlin, 1964)¹⁵. Avec ces remarques, on comprend l'importance de réfléchir et de discuter en groupe de son expérience, avec des personnes significatives (Gendlin, 1970). Nous verrons plus loin comment ces remarques éclairent l'utilisation de la narration réflexive entre les parents et les éducatrices.

Dans le même univers de pensée, Maslow adopte une perspective humaniste existentielle (Frick, 1971) où l'homme est son propre projet qui s'actualise. Il rejette le béhaviorisme : «si vous utilisez des techniques de contrôle, de façonnement, de modelage et de moulage, la question qui se pose est celle du contrôleur, du façonneur ou du sculpteur. Vous n'avez pas à façonner la nature humaine ; elle se façonne elle-même, d'une manière bien plus vaste» (Maslow, dans W. B. Frick, 1971, p. 34). A la fin de son oeuvre, Maslow en vient à une vision mystique du changement humain (Bertrand, 1993).

Imprégné de ce courant humaniste, en réaction aux blâmes que les parents reçoivent et au peu de formation qui leur est offert, Gordon (1975, 1979, 1980, 1990) a créé un programme de formation à l'intention des parents, le «Parent Effectiveness Training» (PET), traduit sous le nom de «Parents efficaces». L'écoute active, le message-je et la résolution des conflits sans perdants sont au coeur du programme de formation «Parents efficaces». Il est fondé sur la dynamique du groupe, sur des présentations théoriques accompagnées du développement d'habiletés, sur la présence d'un intervenant compétent et sur la discussion à propos des relations humaines teintées de pouvoir (Boutin et Durning, 1994). Plusieurs points distinguent l'approche «Parents efficaces» des modèles béhavioristes : le système de récompense et de punition, par exemple. Pour Gordon (1990), (1) les récompenses finissent par ne plus avoir de valeur, (2) des comportements inacceptables peuvent être récompensés, (3) les enfants peuvent obtenir leurs propres récompenses, celles des parents devenant inutiles, (4) les récompenses peuvent sembler inutiles, (5) les comportements acceptables peuvent ne pas être récompensés et (6) les enfants peuvent ne travailler que pour être récompensés. À la place, l'apprentissage de l'autodiscipline est

¹⁵Gendlin propose également une démarche de centration où la perception des sensations corporelles sert d'agent de vérification et de guide en plus de donner un «ancrage» aux changements (Gendlin, 1982). La démarche est psychocorporelle : nous n'en discutons pas ici.

préconisé.

Les approches humanistes présentent l'avantage de prendre en compte la personne, sa liberté et son potentiel de développement. La centration sur l'expérience peut mener aux frontières de la thérapie si l'orientation éducative n'est pas clairement établie. Pour éviter cette situation¹⁶, les discussions éducatives autour de la narration réflexive de cas vécus seront orientées vers la résolution des problèmes rencontrés par les parents dans la relation avec leurs enfants, comme nous le verrons plus loin.

Dans ces approches, bien que l'accent soit placé sur les individus, la famille est vue comme une ressource en développement. Notons également que les approches humanistes nécessitent une solide formation de l'intervenant et que celui-ci doit être en mesure d'intervenir sur des processus individuels et de groupes forts complexes, ce qui, de notre point de vue, rend difficile la généralisation de tels programmes.

Nous émettons également quelques réserves à propos de l'utilisation du «message-je» proposé par Gordon et repris par de nombreux formateurs, tant dans le domaine des relations parents-enfants que dans le domaine des relations humaines en général. Ces réserves illustrent une critique de fond que nous adressons aux approches humanistes. Le «message-je» présente l'avantage de forcer le participant à parler de son expérience, en son nom propre. Dans bien des cas, il est utilisé dans des groupes de thérapie sous la forme d'une consigne stricte. L'utilisation du «je» peut être difficile : il ne permet pas une prise de distance de ses émotions comme lorsque l'on parle à la troisième personne. Souvent, l'expression de situations chargées d'émotion s'accompagne alors d'un éclatement en sanglots. Présenter le «message-je» comme une consigne semble donc délicat en raison des implications émotives. Lorsqu'il raconte un événement douloureux de son histoire, le parent peut souhaiter garder une certaine distance verbale. Le «message-je» peut aussi empêcher la conceptualisation de ce qui est vécu et bloquer toute possibilité de généralisation ou d'expression d'une réflexion qui pourrait s'appliquer à un groupe d'individus.

Nous donnons un exemple de formation offerte aux parents dans le cadre

¹⁶L'intervention de nature thérapeutique peut être justifiée. Cependant, elle dépasse notre propos.

d'une «psychopédagogie de la croissance humaine» élaborée par André Rochais qui s'est inspiré de l'approche rogérienne. Les formations sont dispensées par un organisme parareligieux : «Personnalité et relation humaine» (PRH)¹⁷ qui offre plusieurs services de croissance personnelle, à travers plus d'une vingtaine de pays. L'organisme offre des sessions de groupe, des groupes de soutien, un plan de formation et un suivi personnel. Des sessions sont offertes aux parents. On y aborde les expériences vécues par les parents, leur identité et le développement de l'identité profonde des enfants. Le rôle du parent est de faciliter la croissance de l'identité naturelle de l'enfant et le déploiement de son potentiel, tout en respectant le sien. La relation entre le parent et son enfant est mise en parallèle avec celle que le père ou la mère a établie avec ses propres parents.

Nous discutons de cet exemple pour indiquer les dangers potentiels d'une approche de groupe centrée sur la libre expression de l'expérience émotive des individus. La frontière entre la centration sur l'expérience personnelle et la mise en oeuvre de processus thérapeutiques comme le transfert n'est pas claire et est souvent franchie. Le climat d'intimité entre les participants, l'animateur et l'organisme PRH entraîne un manque de transparence et une fermeture à d'autres approches. Dans les formations qui s'adressent aux parents, le parallèle entre la relation du parent avec son enfant et celui du parent avec ses propres parents entraîne souvent le parent dans une démarche thérapeutique longue, centrée sur lui-même, qui lui fait perdre de vue son rôle parental et finit par l'isoler.

Sans aller plus loin dans ces critiques, notons qu'avec les approches humanistes, c'est tout le champ de la croissance humaine qui s'ouvre. L'approche adlérienne rétrécit ce champ et se centre davantage sur le rôle parental.

L'approche adlérienne

L'approche adlérienne met l'accent sur le rôle parental. Pour Adler, ce qui est en cause dans l'éducation, c'est la nécessité de se connaître et de se conduire raisonnablement. À cela s'ajoute la notion de guidance,

¹⁷Les publications de l'organisme font l'objet d'une diffusion interne seulement, sous forme de fascicules. On peut cependant consulter un auteur comme Lacasse (1990) qui s'inspire fortement de la pédagogie PRH.

particulièrement présente dans l'éducation des enfants. La psychologie individuelle d'Adler met l'emphase sur l'unité de la personnalité ; ainsi, «pour comprendre un événement bien particulier de la vie de l'enfant, tout le fil de cette vie doit être déroulé. Il semble que chaque acte soit l'expression de l'ensemble du psychisme infantile et de toute sa personnalité ; une action déterminée reste incompréhensible si l'on ne connaît pas tout ce qui se cache derrière» (Adler, 1977, p. 27). Chaque acte d'un enfant est unique et différent : il lui appartient. La relation avec l'école ou le jardin d'enfants (ou service de garde) joue un rôle important. Lorsque l'enfant arrive au service de garde, il n'est pas une page vierge : «le jardin d'enfants est un prolongement de la famille. Il doit accomplir et corriger ce qui dans la famille, par suite de mauvaise compréhension et résultant de vieilles traditions, n'a pas été fait» (Adler, 1962, p. 206). L'éducatrice peut ainsi aider les parents à jouer leur rôle et l'éducation des parents doit veiller à l'établissement d'un pacte entre les instituteurs (ou les éducatrices) et les parents (Adler, 1977).

Dans la lignée de Adler, Dreykurs (1972) souligne les défis que représente l'éducation des enfants dans une société en mouvement où les méthodes d'hier ne conviennent plus. Il faut apprendre à comprendre l'enfant, son désir profond d'appartenance sociale, sa situation dans la famille et ses réactions. Les punitions et les récompenses sont des pièges qui appartiennent à un système social autocratique : elles doivent être remplacées par les encouragements. La critique est éliminée et les fautes minimisées. «On ne construit pas sur la faiblesse mais sur la force» (idem, p. 85). L'éducation prend du temps et nécessite la coopération de l'enfant. Les rapports de force sont évités par le retrait du conflit. L'indépendance de l'enfance est stimulée par des exigences raisonnables. L'écoute et le dialogue sont aussi favorisés.

Dinkmeyer et McKay (1976) s'inspirent des idées de Adler et de Dreykurs pour créer le programme STEP ou «Systematic Training for Effective Parenting» qui a pour objectif de sensibiliser les parents à leur rôle d'éducateur (Boutin et Durning, 1994), d'améliorer la compréhension des comportements de l'enfant (Williams et coll., 1984) et de promouvoir un climat démocratique dans la famille (Nystul, 1982) qui favorise un sentiment d'appartenance chez l'enfant. Il reprend plusieurs principes de Gordon et

de Rogers. Une dizaine de parents participent à une série de 9 rencontres hebdomadaires et consécutives. L'animation est de type facilitante. Williams et coll. (1984), de même que Jackson et Brown (1986), remarquent chez le parent une meilleure acceptation des émotions des enfants et une confiance accrue à l'égard de ceux-ci. Nystul (1982) note que les mères qui ont participé au programme deviennent moins strictes et encouragent l'enfant à verbaliser davantage.

L'accent mis sur le rôle parental et la compréhension des comportements de l'enfant permet de mieux centrer l'intervention sur des objectifs qui touchent directement les enfants. La compréhension des comportements de l'enfant en tant qu'expression de son psychisme et de sa personnalité est complexe et met en jeu des aspects psychanalytiques. Nous lui préférons le point de vue phénoménologique qui, tout en faisant une place à l'expérience subjective, évite d'entrer dans une démarche thérapeutique ou psychanalytique.

La centration des approches humanistes et adlériennes sur l'individu et la transformation de son système relationnel met en évidence des différences importantes entre le point de vue américain et le point de vue européen, comme le remarquent Boutin et Durning (1994). Les approches américaines sont plus simples et plus pragmatiques que les approches européennes plus nuancées et plus subtiles, ce qui laisse davantage de place à l'échange et à la discussion entre parents sur des thèmes qu'ils choisissent entre eux. Des idées européennes sont parfois reprises au Québec, comme c'est le cas pour «La maison ouverte de Québec» (Quimper et coll., 1996). L'approche expérimentée avec les programmes «La carte des cas vécus» (Tochon et Toupin, 1993) et «Parents responsables» (Tochon, 1995-1997), qualifiée d'émergente, présente sur plusieurs points des similarités avec les approches ouvertes.

Les approches humanistes se sont centrées sur l'individu, l'approche adlérienne a mis l'accent sur le rôle parental : les approches systémiques, quant à elles, tiennent compte de la famille en tant qu'entité enchâssée dans un environnement social complexe.

Les approches écosystémiques

Bronfenbrenner (1979) a étudié le développement humain dans des situations de vie réelle, situations qualifiées de contexte écologique. Il

propose une vision écologique du développement de la personne, de son environnement et de l'interaction entre les deux. «L'environnement écologique est conçu comme une série de structures emboîtées l'une dans l'autre à la manière d'une poupée russe» (Bronfenbrenner, 1979, p. 3). L'environnement perçu est plus important que l'environnement réel ou objectif, de même que l'environnement virtuel ou imaginaire. «L'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation mutuelle et progressive entre un être humain et les propriétés changeantes de l'environnement immédiat dans lequel vit la personne en développement, de manière à ce que le processus soit affecté par les relations entre ces environnements et par le contexte plus large dans lequel ces environnements sont emboîtés» (Bronfenbrenner, 1979, p. 21). On y retrouve, de l'intérieur vers l'extérieur, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème.

Les activités, les rôles et les relations interpersonnelles sont les éléments constitutifs du microsystème. Cet environnement n'a pas seulement des propriétés objectives mais dépend de la manière dont il est perçu et interprété par les personnes qui y évoluent. On peut définir le mésosystème comme un système de microsystèmes. C'est un réseau de communication et d'interrelations entre les microsystèmes : «un mésosystème comprend les interrelations entre deux environnements ou plus dans lequel la personne en développement participe activement (par exemple, pour un enfant, les relations entre la maison, l'école et ses pairs du voisinage ; pour un adulte, entre la famille, le travail et la vie sociale)» (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). L'exosystème est extérieur au mésosystème et l'encadre : c'est la ville, par exemple. Le macrosystème regroupe ces sous-systèmes dans la forme et le contenu. La culture, les idéologies et les systèmes de croyance en assurent la cohérence. La transition écologique «a lieu chaque fois que la situation d'une personne dans un environnement écologique est modifiée suite à un changement de rôle, d'environnement ou des deux» (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). La transition écologique est tout à la fois un effet et une cause du processus de développement ; elle place la dimension temporelle dans une autre perspective, celle d'événements survenant dans la vie d'une personne (Bronfenbrenner, 1986a). Cette dimension temporelle forme le chronosystème (Bronfenbrenner, 1986b).

Les recherches en écologie du développement humain ont mis l'accent sur le rôle de la famille dans le développement des enfants. Ce sont les forces qui agissent dans et sur la famille qui sont en cause (Bronfenbrenner, 1986a). La compétence des parents dépend de la compétence de l'environnement à soutenir la famille : les compétences parentales s'inscrivent dans des compétences environnementales (Bouchard, 1981). L'étude des enfants et des familles doit donc être envisagée dans un cadre social (Garbarino, 1992) qui est de plus en plus toxique (Garbarino, 1997), ce qui accentue la difficulté de la tâche parentale et présente un défi aux politiques gouvernementales du prochain siècle (Garbarino, 1996). Des facteurs de risques et de protection propres à chaque système sont identifiés.

Le programme «Families and School Together» (FAST) a été développé par McDonald, (1992). Le programme vise des changements dans le réseau social et le système familial par l'intégration de l'intervention dans l'un et l'autre des systèmes. Le programme s'adresse à une clientèle d'enfants à risques qui fréquentent une école élémentaire. Il donne aux parents et aux enfants des occasions de passer du temps ensemble, d'apprécier la présence de l'autre et de participer à la vie de leur communauté. Il incorpore une structure complexe qui comporte plusieurs éléments interreliés, de principes issus de la thérapie familiale, des stratégies tirées de la prévention de la délinquance et de la toxicomanie, et des techniques psychiatriques (McDonald et coll., 1997). L'identification des enfants à risques est faite par les professeurs de l'école primaire. Une série de 8 sessions hebdomadaires est organisée pour 8 à 12 familles : des temps de jeu avec l'enfant sont inclus de même que des activités structurées, des temps de soutien mutuel et des activités de création. Une séance de graduation est prévue. Par la suite, les parents sont invités à une rencontre mensuelle destinée à soutenir le réseau social qui s'est constitué. Après quelques années, ces rencontres mensuelles peuvent s'intégrer à la vie de l'école.

L'identification des enfants à risques par les professeurs pose le problème de la stigmatisation sociale. De plus, sa mise en oeuvre nécessite la présence d'une équipe de spécialistes. On peut aussi s'interroger sur la nature des représentations de la famille et des enfants qui amène l'utilisation de techniques propres à l'intervention en toxicomanie, en lutte contre la délinquance et en psychiatrie.

Le programme Journal de Famille (Hurtubise et Laaroussi, 1996a, 1996b) partage avec le programme FAST l'objectif de donner aux parents et aux enfants des occasions de passer du temps ensemble, d'apprécier la présence de l'autre et de participer à la vie de leur communauté, bien que s'en distinguant sur les autres points. «Journal de famille» met l'accent sur les forces des familles, leurs acquis, leurs ressources et leurs savoirs pratiques. Le programme vise la prise de conscience d'une identité commune, le «nous familial», et en fait la promotion en revalorisant l'histoire et le vécu quotidien des familles. Les objectifs reposent sur trois convictions : (1) les familles possèdent des savoirs et des forces propres à chacune d'entre elles, (2) le «nous familial» se construit à travers des activités ludiques qui mettent en jeu les forces et les savoirs des familles, (3) les forces de la famille, ses savoirs et les trajectoires de ses membres se rejoignent autour d'une histoire commune. Le programme propose la production d'un journal de famille construit par tous les membres de la famille, dans le cadre d'activités ludiques. Le journal rend compte des événements heureux de la famille, de ses difficultés, de ses moments de transformation, de ses forces et de ses acquis.

Il semble difficile d'évaluer un programme comme «Journal de famille» qui vise la promotion et la prévention plutôt que des problèmes spécifiques, comme le soulignent leurs auteurs (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996b). Le programme peut-il répondre aux attentes de solutions des parents lorsque l'intention de celui-ci est la promotion ? Contrairement au programme précédent, il véhicule cependant une image positive de la famille. Nous croyons que les aspects écosystémiques d'une intervention comme «Journal de famille» peuvent être intégrés à une intervention centrée sur le vécu des parents. Par exemple, le «nous» familial peut constituer un thème de narration réflexive intéressant.

Jacques et Baillargeon (1997) font une analyse de type écologique des services préscolaires en milieux défavorisés et identifient trois facteurs de risque reliés au microsystème familial : l'insuffisance de stimulation, le déséquilibre du pouvoir dans les pratiques éducatives des parents et l'attitude négative des adultes dans leur rôle parental. Ces facteurs de risque sont plus importants en milieu économiquement faible. En ce qui concerne le microsystème de la garderie, on pointe du doigt la surcharge de

travail des éducatrices, l'insuffisance de stimulation, le déséquilibre du pouvoir entre l'adulte et l'enfant et l'attitude souvent négative des éducatrices. Des facteurs de risque sont aussi présent dans le mésosystème formé par la garderie et la famille : la faiblesse de la relation entre les microsystèmes de l'enfant et l'attitude négative de l'un et de l'autre microsystème à l'égard des autres contextes de vie de l'enfant. D'autres facteurs de risque concernent l'exosystème et le macrosystème dont le manque de soutien des parents et les valeurs dominantes de la société actuelle, comme la violence, la consommation et la compétition.

Les auteurs soulignent l'importance de la relation et de la communication entre la famille et la garderie, de même que leur complémentarité. On souhaite que cette communication soit bidirectionnelle afin d'établir un climat de collaboration et de partenariat. L'intervention auprès des familles qui fréquentent les services de garde, lorsqu'elle est faite en collaboration avec les éducatrices, améliore la communication dans le mésosystème comme l'a illustré la recherche «La carte des cas vécus». Les services de garde sont un lieu privilégié d'intervention et de soutien à la famille. Rappelons, comme l'a souligné Gendlin (1970), que les personnes changent lorsqu'ils discutent et réfléchissent avec des personnes significatives pour elles. Du point de vue des parents, les éducatrices sont des personnes importantes et significatives pour ce qui a trait à l'éducation de leur enfant.

Dans les approches qui visent la transformation du système relationnel, les approches humanistes et l'approche adlérienne font une place importante à la subjectivité. Une distinction doit être faite entre la place accordée à la subjectivité et une phénoménologie de l'expérience : les deux ne sont pas synonymes, le traitement de la subjectivité pouvant être objectivant. Nous retenons des approches écosystémiques l'attention portée au «terrain» dans lequel se développe l'expérience de la personne.

Les approches qui visent la transformation des comportements et du système relationnel font une place importante à l'expérience. Dans les approches centrées sur le développement des processus cognitifs, c'est une autre perspective qui est proposée.

1.2.3 La transformation des processus cognitifs

Le travail sur les processus cognitifs des enfants et des parents

s'inspire de la psychologie cognitive et vise à développer et à soutenir les habiletés cognitives de l'enfant avant son entrée à l'école. L'objectif est d'éviter les retards scolaires qui mènent à l'échec et au décrochage, notamment en milieux défavorisés. Dans les fondements théoriques de ce groupe d'intervention, les travaux s'inscrivant dans la tradition piagetienne occupent une place centrale.

Tardif (1996) considère Piaget comme «le véritable continuateur de Kant. Comme ce dernier, il considère que l'esprit humain n'est ni vierge ni passif, mais, au contraire, structuré et actif. Cependant, à la différence de Kant, Piaget soutient que nos structures mentales ne sont pas immuables ou innées : il propose une vision constructiviste et évolutive de nos structures mentales et de la connaissance» (p. 227). La connaissance est progressivement construite par l'interaction du sujet avec le monde extérieur et échappe à l'opposition entre l'empirisme, où la connaissance est le reflet du monde extérieur, et au rationalisme, où la connaissance est le résultat de l'activité de la raison, indépendamment du monde sensible. Dans la formation des connaissances, Piaget étudie tant les facteurs externes (expérience extérieure, vie sociale, langage) que ceux qui «sont dus à la structure interne de la pensée du sujet qui se construit au fur et à mesure de son développement» (Piaget, dans J. C. Bringuier, 1977, p. 38), les deux étant indispensables.

Pour Piaget, «éduquer, c'est adapter l'individu au monde social ambiant» (Piaget, 1966, p. 22). Pour y arriver, l'enfant doit être actif : il doit jouer et suivre son intérêt¹⁸, ce que ne favorise pas l'école traditionnelle (Piaget, 1966). Le développement cognitif passe par des stades de développement dont l'éducation doit tenir compte (sensori-moteur, préopératoire, opérations concrètes et opérations formelles) ; leur compréhension permet de moduler l'environnement et les interventions auprès de l'enfant en fonction de son développement.

Le High/Scope Perry Preschool Program (Hoffman et Weikart, 1985) se fonde sur ces principes pour créer un environnement approprié sur le plan

¹⁸Il serait intéressant de considérer ici les concepts d'intérêt et d'effort chez Dewey (1967, 1975) que nous abordons brièvement à propos de la réflexion, plus loin dans ce chapitre.

développemental. L'apprentissage actif proposé par Hoffman et Weikart (idem) s'adresse aux enfants de 3 et 4 ans, issus de milieux défavorisés, et repose sur trois principes : (1) l'être humain se développe tout au long de sa vie selon des séquences prévisibles ; (2) malgré ces prévisions, chaque personne est unique, son développement est singulier et (3) il en est l'auteur. Un environnement adéquat pour le développement de l'enfant (1) posera des défis aux capacités de l'enfant ; (2) l'encouragera à développer ses intérêts, ses capacités et ses objectifs propres ; (3) et les expériences d'apprentissage permettront à l'enfant de relier ce qu'il découvre à des expériences antérieures ou des objectifs futurs. L'enfant doit pouvoir choisir en fonction de ses intérêts et il est invité à formuler ses objectifs, à voir les difficultés en termes de résolution de problèmes et à exprimer ce qu'il a appris de son expérience. L'apprentissage est initié par l'enfant. Le rôle de l'adulte consiste à offrir à l'enfant un environnement adéquat et à le soutenir par une présence intéressée et une bonne communication. Il adopte une attitude démocratique, prenant parfois le contrôle des activités, pour le laisser à l'enfant à d'autres occasions et pour en discuter la plupart du temps. L'intervention auprès des parents vise surtout les mères comme le notent Boutin et Durning (1994) ; elle consiste en des rencontres de groupes centrées sur la relation entre la mère et l'enfant, le développement de l'enfant et la résolution de problèmes. Ce volet est complété par des visites au domicile, faites par les éducatrices.

Le programme «Jouer, c'est magique» (OSGE, 1994) est l'adaptation québécoise du High/Scope Perry Preschool Program et s'adresse aux services de garde québécois. On y retrouve deux volets : un pour les enfants et un autre pour les parents. Le volet prévu pour les enfants consiste à mettre en place une série d'ateliers qui couvrent l'ensemble du développement de l'enfant et une organisation du temps, de l'espace et des consignes qui permet aux enfants de choisir leurs activités selon leurs intérêts et d'établir avec leurs pairs et les éducatrices des relations riches et stimulantes. La résolution de problèmes y est favorisée ainsi que les habiletés à la planification de projets à la mesure de l'enfant et à l'évaluation de la démarche entreprise par l'enfant.

La responsabilité de l'intervention auprès des parents est confiée aux Centres Locaux de Services Communautaires (CLSC) qui ont la possibilité

d'intervenir auprès des parents (individuellement et parfois en groupe) notamment par la mise sur pied de groupes YAPP. Lorsqu'une intervention est mise en place, le personnel des services de garde ne participe pas à l'intervention auprès des parents et, généralement, n'est pas consulté ou informé. L'intervention auprès des parents ne vise pas le travail sur les processus cognitifs, comme le voudrait la cohérence du programme original. La persistance des acquis chez l'enfant est ainsi remise en question. Nous pourrions formuler de nombreuses critiques tant sur le programme que sur son implantation, son suivi et son évaluation, ce qui dépasserait le cadre de cette étude. Le programme est déjà implanté dans plus d'une centaine de services de garde au Québec : son implantation dans de nouvelles garderies a été suspendue.

Bien qu'il n'y ait pas de lien entre «Jouer, c'est magique» et «Parents responsables», toutes les garderies où nous nous sommes rendu ont implanté le programme «Jouer, c'est magique» au cours des trois dernières années, parfois simultanément au déroulement des rencontres «Parents responsables». Notre programme de rencontres a involontairement joué le rôle de complément auprès des parents bien que le programme «Jouer, c'est magique» délègue l'intervention auprès des parents aux CLSC, sous la forme d'un protocole d'entente entre la garderie et le CLSC de la même région ; contrairement au programme original, dans «Jouer, c'est magique» les éducatrices ne participent pas aux rencontres avec les parents, comme mentionné plus haut.

Les fondements théoriques dont nous avons discuté et qui visent la transformation des comportements, du système relationnel et des processus cognitifs, ne font que peu de place à la réflexion des parents. C'est pourquoi nous proposons une autre catégorie.

1.2.4 La transformation des pratiques par l'explicitation et la construction des savoirs pratiques

Nous proposons un quatrième fondement théorique à la typologie proposée par Boutin et Durning (1994) qui se situe dans l'axe des représentations de la famille comme ressource, selon la typologie des représentations proposée par Hurtubise et Vatz Laaroussi (1996a) et dans un rapport au savoir éducatif rapproché, comme nous l'avons suggéré plus haut. Il s'agit de transformer les pratiques par l'explicitation et la construction

des savoirs pratiques. Contrairement au travail sur les processus cognitifs qui s'adressent surtout aux parents de milieux défavorisés et qui suppose implicitement une différence ou un déficit des enfants et des parents (Pianta et Walsh, 1996), l'explicitation et la construction des savoirs pratiques par le récit d'expérience visent des parents de toutes les classes sociales et d'aptitudes variées.

On peut mettre dans cette catégorie la technique des incidents critiques (Pourtois et Desmet, 1997a) et la narration réflexive de cas vécus telle qu'utilisée à l'intérieur du programme d'intervention «Parents responsables». Dans ce type d'approche, les intervenants ne partent pas d'un savoir déjà construit pour le transmettre aux parents : ils explicitent et construisent ensemble des savoirs pratiques pour résoudre les problèmes pratiques qui se présentent à eux. Le programme «Parents responsables» se fonde sur les acquis et les ressources des parents et leur capacité d'acquérir des savoirs nouveaux. On pourrait définir ces acquis en termes de savoirs pratiques ; les ressources des parents qui sont mises à contribution sont les capacités de réfléchir sur les actions qu'ils posent, d'observer leurs enfants, d'expérimenter des actions et de les évaluer.

L'étude de cas est déjà utilisée dans la formation des enseignants. La narration de cas vécus va plus loin en donnant la parole à la personne qui a vécu la situation et en lui permettant d'explicitier et de construire narrativement les savoirs pratiques impliqués dans la situation qu'il a vécue. La technique des incidents critiques, telle qu'utilisée par Pourtois et Desmet (1997a) en intervention parentale, se rapproche de la narration réflexive de cas vécus. Une différence importante réside dans le fait que les parents que nous avons rencontrés construisent eux-mêmes les cas vécus et les incidents critiques à partir de leur expérience.

On pourrait effectuer un rapprochement entre l'explicitation et la construction des savoirs pratiques d'une part, et la transformation des processus cognitifs d'autre part. Nous les distinguons cependant pour les raisons suivantes :

- «Parents responsables» porte une attention particulière aux savoirs pratiques des parents ;
- les savoirs pratiques sont racontés et discutés entre parents et avec les éducatrices ;

- le cadre réflexif prévaut.

Nous avons vu que malgré leur apparente simplicité, les approches béhavioristes qui visent à modifier les comportements ne conviennent pas à la participation des éducatrices à un programme de formation parentale en raison notamment des risques de distanciation entre les éducatrices et les parents et de désappropriation des parents. Les approches qui visent les transformations du système relationnel, plus particulièrement les approches humanistes et adlériennes, peuvent servir de cadre philosophique à la participation des éducatrices en raison de leur respect de l'autre et de leur centration sur l'individu. Par contre, elles ne sauraient répondre d'une manière simple aux besoins pratiques des parents : leur mise en application dépasse le champ de compétence des éducatrices. Les approches écosystémiques permettent de considérer la participation des éducatrices comme un facteur de protection pour les familles et les enfants. Les approches qui visent la transformation des processus cognitifs mettent en évidence le besoin d'une formation parentale cohérente à la vision développementale d'un programme comme «Jouer, c'est magique» dont les principes généraux ont été repris dans le programme éducatif que doivent adopter tous les centres de la petite enfance.

La transformation des pratiques par l'explicitation et la construction des savoirs pratiques permet de créer un espace réflexif de collaboration et de coopération entre les éducatrices et les parents propice au rôle de soutien que les éducatrices peuvent jouer dans le développement de la compétence parentale.

2 Le soutien au développement de la compétence parentale en garderie

Pour être compétents, les parents ont besoin d'être reconnus et soutenus. Leur compétence peut se développer à partir de leurs acquis, par une pratique réflexive, par exemple. Les éducatrices de services de garde peuvent jouer un rôle important dans cette reconnaissance et ce soutien. Comme le souligne Caouette (1992), la garderie est la première école des parents. De plus, par leur connaissance des enfants et de la famille, les éducatrices sont en position de reconnaître les forces des parents et de les soutenir. Il s'agit d'une intervention «qui vise à soutenir les possibilités

et les particularités de tout rapport parent-enfant de manière à ce que ce système puisse fonctionner agréablement à sa façon» (Mantovani, 1990, p.407-408).

Comment les éducatrices peuvent-elles y arriver ?

2.1 La compétence parentale et la relation famille-garderie

Le soutien éducatif des parents que peuvent offrir les éducatrices repose sur la collaboration et l'amélioration de la communication entre les intervenants, les éducatrices et les parents comme en témoignent des initiatives récentes (Bélanger et collaborateurs, 1994, Rogers et Haas, 1997). L'importance de la communication entre la famille et la garderie a été soulignée (Jacques, 1989) et demande un investissement plus grand des services de garde oeuvrant en milieu économiquement faible.

Une recherche menée par Cloutier et coll. (1997) a montré l'impact de la pauvreté sur le fonctionnement des services de garde. L'échantillon, composé de 13 garderies en milieu favorisé et de 33 garderies en milieu économiquement faible, a permis une comparaison entre les deux milieux. Il appert que les garderies en milieu économiquement faible ont une tâche plus lourde, reliée aux caractéristiques de sa clientèle. Les difficultés de gestion sont plus nombreuses et la collaboration des parents est moindre. Les auteurs constatent également que les garderies en milieu économiquement faible se classent moins bien que les garderies en milieu favorisé en ce qui a trait à la qualité des services éducatifs en direction de l'enfant. Cette situation s'explique par le temps et l'énergie consacrés à répondre aux besoins des parents. Des pistes de solution sont suggérées pour (1) protéger la garderie et lui permettre de se centrer sur les enfants, et (2) de compenser financièrement le fardeau supplémentaire relié à la gestion.

Cette étude souligne l'importance des besoins parentaux en milieu économiquement faible : y répondre est une tâche lourde pour les services de garde. Cependant, nous émettons des réserves quant aux pistes de solution suggérées : en fait, on peut s'interroger sur l'efficacité de se centrer sur la qualité des services offerts à l'enfant sans tenir compte des besoins des parents. Dans la pratique, plusieurs garderies en milieu économiquement faible ont choisi de tenir compte des besoins des enfants et des parents. L'implantation du programme «Jouer, c'est magique» rehausse la qualité des services offerts à l'enfant en milieu économiquement faible. Une partie

importante de la réponse aux besoins des parents a été confiée aux Centres locaux de services communautaires (CLSC) avec lesquels les garderies doivent signer un protocole d'entente. Mais ces protocoles ne peuvent remplacer le rôle que jouent quotidiennement les éducatrices auprès des parents. Plutôt que de parler de protection, nous croyons qu'il serait préférable de parler de formation et d'outils offerts aux éducatrices pour améliorer et baliser une tâche dans laquelle elles sont déjà impliquées.

Ce point de vue rejoint celui de Jacques et Baillargeon (1997) dans leur analyse écologique des garderies en milieux défavorisés dont nous avons parlé plus haut. Parmi les recommandations de cette étude, nous nous intéressons aux propositions qui visent le mésosystème, soit la relation entre la famille et la garderie. On souhaite que la communication entre les deux systèmes soit bidirectionnelle afin d'établir un climat de collaboration et de partenariat. Pour y arriver, les auteurs privilégient un processus de résolution de problèmes qui amène les parents et les éducatrices à travailler ensemble aux difficultés que pose l'éducation des enfants. Afin d'atteindre cet objectif de collaboration et de partenariat, les auteurs suggèrent (1) de fournir aux éducatrices un soutien financier pour que cette tâche devienne partie intégrante du rôle de l'éducatrice et (2) de leur donner une formation spécifique.

Ces deux suggestions nous paraissent intéressantes parce qu'elles mettent à profit une situation privilégiée dans laquelle les services de garde sont déjà engagés :

- les services de garde sont perçus comme étant moins menaçants pour les parents que les CLSC, par exemple,
- les éducatrices ont une connaissance approfondie de l'enfant en raison du nombre d'heures qu'elles passent avec lui dans une semaine et en raison de la durée où elles en ont la garde, quelquefois plusieurs années,
- les éducatrices rencontrent les parents deux fois par journée de fréquentation de l'enfant,
- les éducatrices sont en mesure d'observer quotidiennement l'interaction entre les parents et l'enfant,
- la relation avec la famille se déroule sur une longue période, quelquefois sur plusieurs années.

De plus, l'analyse préliminaire des résultats de la recherche «Parents responsables» montre un effet positif de la relation entre la famille et les éducatrices, dans le cadre de nos rencontres, sur deux des trois facteurs de risques du microsystème famille indiqués par Jacques et Baillargeon (1997) : déséquilibre du pouvoir dans les pratiques éducatives (diminution des attitudes coercitives) et attitude négative des parents face à leur rôle.

Le caractère souple et large de l'intervention des éducatrices comporte cependant des risques : indiscretion et intervention dans la vie privée des parents, étiquetage des parents, relations de pouvoir non-souhaitables, critiques, jugements, intrusion dans des champs de compétence qui ne relèvent pas des éducatrices. Ces risques invitent à porter attention au rôle des éducatrices et à la réflexion éthique à propos de la relation entre la famille et la garderie dans un cadre de soutien.

2.2 La question des valeurs dans la relation famille-garderie

Le travail des éducatrices avec les jeunes enfants et les parents implique des valeurs, tant au service de garde qu'à la maison. Cependant, la réflexion éthique sur des cas vécus semble difficile, comme nous l'avons souligné ailleurs (Miron 1996a, 1997a). La peur d'être jugé, le besoin de défendre son rôle et son territoire, l'envie de juger l'autre, la déstabilisation que pourrait créer une remise en question éthique et le manque de balises à la profession sont des difficultés inhérentes à la relation entre la famille et la garderie qui doivent être prises en compte dans l'intervention.

L'intervention auprès des familles peut soulever des questions éthiques, notamment en ce qui a trait aux valeurs véhiculées par la famille, les intervenants et la société. Nous avons déjà discuté des questions éthiques qui se posent dans la relation entre la famille et la garderie, et de la nécessité pour les éducatrices d'une formation éthique centrée sur la narration réflexive de cas vécus en intervention (Miron, 1996a, 1997a). Quant à l'intervention elle-même, Boutin et Durning (1994) suggèrent trois règles éthiques générales : (1) améliorer la situation des personnes visées par l'intervention, (2) être vigilant et diminuer les risques d'effets non désirés et (3) que les parents puissent maîtriser la situation qu'ils

vivent. Ces règles impliquent un travail de clarification des valeurs impliquées dans l'intervention. Ces valeurs encadrent le partage du pouvoir entre la famille et la garderie.

2.3 Le partage du pouvoir entre la famille et la garderie : une situation de partenariat

Comment organiser le soutien à la famille tout en respectant le rôle premier de la garderie : l'éducation de l'enfant ? Ce soutien repose sur la collaboration et l'amélioration de la communication entre les intervenants, les éducatrices et les parents. La collaboration et la communication entre les éducatrices et les parents font appel à un partage du pouvoir, et mettent en jeu des relations complexes, empreintes de pouvoir (Leavitt, 1995) entre les enfants, les éducatrices et les parents.

Nous avons déjà discuté du partage du pouvoir entre les éducatrices et les parents dans le cadre de la recherche «Parents responsables» (Miron, 1996b). C'est la condition d'un partenariat réel (Zay, 1994). Le partage du pouvoir entre les éducatrices et les parents suppose une communication constante entre les deux parties. Des stratégies ont été élaborées : donner aux parents le pouvoir de choisir, inclure une évaluation de l'intervention par les participants, adopter des stratégies d'animation qui permettent un équilibre du pouvoir entre les participants et les intervenants tout en évitant le laxisme, porter attention au sens des mots utilisés et développer une compétence interpersonnelle (St-Arnaud, 1995) que nous nommons «attention à l'autre». Ce partage du pouvoir est toujours mouvant, jamais acquis et toujours en question. Il permet aux parents de maîtriser les situations qu'ils vivent (Boutin et Durning, 1994) et d'établir un partenariat avec les éducatrices qui ont la charge de leurs enfants.

Nous avons dressé un portrait de la relation de soutien entre les parents et les éducatrices. Quelle est la place des savoirs théoriques et pratiques dans ce soutien ?

3 Savoirs théoriques, savoirs pratiques et soutien éducatif des parents

Nous abordons la relation entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques ou d'action (Barbier, 1996), du point de vue de la formation des

éducatrices à intervenir efficacement auprès des parents¹⁹.

Comme nous l'avons vu, de nombreux programmes de formation parentale se proposent de transférer aux parents des connaissances sur le développement de l'enfant ou des principes d'éducation qui relèvent d'un savoir constitué en dehors de l'expérience des parents qui participent à l'intervention. Il s'agirait alors de transférer aux éducatrices un ensemble de connaissances qu'elles transmettraient à leur tour aux parents. Ces connaissances permettent-elles d'améliorer efficacement la pratique éducative ? Boutin et Durning (1994) posent en ces termes la question de la relation entre le savoir et l'action dans l'intervention parentale : « Mieux connaître implique-t-il de mieux faire ? L'investigation doit-elle être centrée sur l'analyse du problème ou sur l'action à entreprendre ? » (p. 174). Ainsi, on pourrait transmettre aux éducatrices deux types de connaissances qui pourraient leur être utiles dans l'analyse des problèmes rencontrés avec les parents et les enfants. Le premier type est constitué de connaissances en direction de l'enfant (stade de développement, méthodes favorisant l'apprentissage, théories de la communication et de l'intervention avec les enfants, etc.) qu'elles auraient à transmettre aux parents.

Le deuxième type est constitué de connaissances en direction des parents (théories de la communication et de l'animation, techniques d'entrevue et de relation d'aide, notions concernant la formation des adultes, etc.) qu'elles appliqueraient dans leur travail avec les parents. Est-ce que la transmission de ces connaissances améliorerait le soutien à la famille ? Nous formulons une première remarque : l'accent mis sur la transmission des connaissances place les éducatrices dans une position où elles « savent » et où les parents, ne sachant pas, doivent apprendre. De plus, est-ce que les éducatrices et les parents seraient capables d'adapter ces connaissances au contexte particulier qui est le leur ? La seule acquisition de ces connaissances semble insuffisante pour former les éducatrices à la pratique du soutien éducatif des parents.

Afin de permettre une relation horizontale basée sur la collaboration

¹⁹Bien qu'il ait pu être intéressant de faire un survol des réponses données par les philosophes à la question « d'où vient le savoir? », nous limitons ce texte à ce qui peut être utile à la formation des éducatrices.

et la découverte de solutions pratiques, tant par les parents avec les enfants que les éducatrices avec les parents, une formation réflexive des éducatrices est nécessaire. Plutôt que de transmettre des connaissances aux parents, elles ont à «organiser des situations d'apprentissage» (Clerc, 1996) à l'intention des parents. L'analyse de l'action à entreprendre s'inscrit dans une situation complexe, changeante et teintée de valeurs (Schön, 1983). Le travail réflexif sur cette situation permet de dégager les valeurs implicites à l'action. En dégagant les valeurs implicites à la situation et à l'action à entreprendre, nous pouvons construire un pont entre la pratique et le savoir.

3.1 Pratique et savoirs en intervention : la jonction éthique

Nous voyons dans la réflexion éthique un point de jonction entre les savoirs et les pratiques des éducatrices en direction des parents. Ainsi, lors d'une soirée à la garderie La Girafe²⁰, un parent a été stupéfait d'apprendre que les éducatrices permettent à son enfant de se caresser lors de moments d'intimité, à la sieste, par exemple. Les éducatrices ont été placées devant un dilemme : devraient-elles respecter les valeurs de la mère et interdire à l'enfant de se caresser ? Leur connaissance du développement et de la psychologie de l'enfant les incitent à ne pas tenir compte de la demande du parent. Si elles refusent d'interdire à l'enfant de se caresser, le parent et l'enfant quitteront-ils la garderie ? Où est le mieux-être de l'enfant ? Dissimuleront-elles des informations à la mère ? Se serviront-elles de leurs connaissances concernant le développement et la psychologie de l'enfant pour convaincre le parent ? Comment mettront-elles à profit leurs connaissances pour résoudre cette situation pratique ?

C'est pourquoi nous nous intéressons à la réflexion éthique des éducatrices sous l'angle du développement de leur capacité à expliciter les valeurs en jeu dans la communication entre la famille et la garderie, à y réfléchir, à accorder leur pratique aux valeurs explicitées, à repérer les dilemmes éthiques et à les solutionner.

À la fin de notre mémoire de maîtrise, nous avons formulé un point de vue critique quant à la réflexion éthique des éducatrices. Nous avons

²⁰Pseudonyme.

souligné les difficultés qu'éprouvent les éducatrices à poser et à résoudre les problèmes éthiques, difficultés accentuées par la peur d'être jugées, le sentiment d'être attaquées et le besoin de se défendre, la tentation de juger la famille et la crainte de remettre en question des pratiques établies. Nous avons indiqué que la réflexion éthique sur des cas vécus par les éducatrices durant l'intervention auprès des parents était une voie prometteuse.

Giroux (1995) dénonce le fait que l'éducation éthique soit souvent considérée comme une formation au raisonnement et à l'analyse conceptuelle, la décision éthique étant considérée comme un acte rationnel excluant la passion et, par le fait même, le contexte affectif. La décision éthique est contextualisée : elle s'inscrit dans une histoire. La formation éthique par l'étude de cas est pratiquée en milieu universitaire (Jutras, 1995). La narration de cas éthiques vécus par les éducatrices constitue à la fois une formation éthique et une formation réflexive. La pratique réflexive, utilisée en formation éthique, permet de tenir compte de l'ensemble de la situation, dont les éléments émotifs soulignés par Giroux (1995).

On peut considérer la réflexion éthique sur des cas vécus comme une pratique réflexive.

4 La pratique réflexive

Dans cette partie, nous précisons les concepts de réflexion, de pratique réflexive et de formation à la pratique réflexive.

4.1 La réflexion, la pratique réflexive et la réflexion critique

L'utilisation du terme «réflexion» pour désigner un acte de la pensée est récente. Le terme est apparu au XVII^e siècle chez Descartes pour désigner un «retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner et d'approfondir une donnée immédiate de la conscience spontanée» (Rey, 1995). On parle alors d'une conscience réflexive, c'est-à-dire d'une conscience qui est consciente d'elle-même. La conscience réflexive s'est longtemps distinguée de l'action, l'action étant considérée comme une conscience immédiate potentiellement perturbée par la réflexion (D'Arcy, 1972). De ce point de vue, on peut chercher à séparer la réflexion de l'action, l'un venant perturber l'autre à moins que l'action n'exige que peu d'attention

de son auteur, à l'image de Socrate qui réfléchit tout en marchant. De la conscience naïve (ou irréfléchie) à la découverte de la subjectivité (le «je» qui est conscient), le mouvement de retour sur soi introduit le dualisme sujet-objet dont nous traitons brièvement au chapitre suivant.

Ainsi le sens philosophique introduit par Descartes favorise un dualisme entre le «je» qui réfléchit et le «je» qui devient l'objet de la réflexion. Ce dualisme justifie la distance entre l'action et la réflexion, de même que l'arrêt de l'action pendant la réflexion. C'est à cette distance que des penseurs comme Dewey, Lewin, Argyris et Schön se sont attaqués, comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre.

Qu'est-ce qui déclenche la réflexion ? À moins d'un doute systématique et volontaire comme chez Descartes, la réflexion se déclenche par autre chose qu'elle-même. Pour Hersch (1993), tout au long de l'histoire de la philosophie occidentale, c'est l'étonnement qui a déclenché la réflexion. Pour Dewey (1975), l'émotion, l'effort (compris dans sa continuité pour surmonter un obstacle) et le stress qui en découle sont une incitation à la réflexion. Pour Schön (1983²¹), l'étonnement et la surprise déclenchent la réflexion en cours d'action.

De ces remarques, nous retenons que l'intérêt, l'effort, l'étonnement et la surprise sont nécessaires au déclenchement de la réflexion et à l'apprentissage réflexif. Ainsi on peut avancer une définition de la pratique réflexive comme une pratique «intelligente» où la surprise et l'étonnement orientent la réflexion du praticien sur des éléments problématiques d'une situation complexe qu'il tentera de résoudre en formulant des hypothèses et en expérimentant des solutions pratiques, adaptées au contexte.

Notons que la pratique réflexive se distingue de la réflexion critique qui est définie comme la capacité de juger et de décider en séparant et en évaluant les choses. Elle joue un peu le rôle de censeur et de juge (Clément et coll., 1994) plutôt que d'être orientée vers la résolution de situations problématiques. Il est à noter que depuis Kant, le terme critique renvoie

²¹Traduit en français par J. Heynemand et D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Logiques.

aussi à la partie de la philosophie qui traite de la valeur de la connaissance et de la raison (Rey, 1995).

Nous allons maintenant examiner de plus près la pratique réflexive.

4.2 Les origines du concept de pratique réflexive

Au début du siècle, Dewey (1929) s'oppose aux philosophes qui ont contribué à dévaloriser l'action en justifiant la distance entre l'action et la réflexion, l'action relevant des nécessités matérielles et la réflexion faisant appel à ce qu'il y a de plus élevé dans l'être humain. De plus, il remarque que l'action est associée à la nécessité, au labeur pénible et aux classes sociales inférieures, alors que la réflexion est associée au plaisir, à l'aisance et à la liberté. Il place ainsi la distance entre la théorie et la pratique dans une perspective de divisions sociales et idéologiques. On peut penser que le même fossé caractérise la distance entre la pratique et la recherche. On remarque aussi que la continuité épistémologique qu'il propose entre la théorie et la pratique va à l'encontre des divisions sociales. On peut y voir l'intérêt d'une pratique réflexive en intervention auprès des parents : parents, éducatrices et intervenants s'engagent dans un processus de pratique réflexive qui favorise l'appropriation en promouvant une continuité sociale.

Il revient à Dewey (1929) d'avoir suggéré que l'enseignant praticien puisse produire un savoir scientifique et être ainsi considéré comme un chercheur. Par là, il affirme la relation entre l'action et le savoir. Pour Dewey (1916), la réflexion dans l'expérience est «la perception de la relation entre ce que nous avons tenté de faire et ce qui s'est produit» (idem, p. 169), c'est-à-dire entre l'intention implicite à l'action et le résultat obtenu. La répétition des essais en vue d'obtenir les résultats souhaités modifie la qualité de l'expérience et peut en faire une expérience réflexive. L'intention de l'action posée nous ramène à l'intérêt comme processus dynamique exprimant la valeur que l'individu donne à l'objet visé par l'intention (Dewey, 1967). L'expérience se caractérise par sa continuité et l'interaction entre la personne et ce qui l'entoure ; elle est toujours en situation (Dewey, 1938). L'éducation doit se fonder sur l'expérience (Dewey, 1963). C'est une éducation pratique, l'expérience étant initiée par l'intérêt de la personne. On y retrouve les caractéristiques d'imagination et d'observation qui sont présentes dans le jeu, et elle se construit à

travers la communication des expériences d'autrui (Dewey, 1910).

Le concept de praticien réflexif est issu des travaux d'Argyris et de Schön (1974) et s'est principalement développé autour des écrits de Schön (1983, 1987). Sur plusieurs points, Schön et Argyris empruntent leurs idées à Dewey. Leurs travaux ont eu un impact considérable, notamment en éducation, en revalorisant la pratique et l'apprentissage par l'action, donnant à celle-ci le statut de productrice de connaissances.

Les travaux d'Argyris visent à créer un pont entre la science et la pratique. Pour lui, l'apprentissage comprend les étapes suivantes : (1) se plonger dans l'expérience, (2) y réfléchir, (3) en retirer des règles et (4) en vérifier la pertinence dans des situations similaires (Serre, 1996, août). La science action développée par Argyris et ses collaborateurs emprunte également aux travaux de Kurt Lewin, notamment dans les principes qu'il dégage pour la recherche action (Lewin, 1948). Pour Argyris et Schön, l'intégration de la connaissance et de l'action est difficile : «l'action efficace requiert la production de connaissances qui croisent les disciplines traditionnelles avec autant de compétence et de rigueur que chaque discipline exige normalement» (Argyris et Schön, 1974, p. 3). L'action est définie comme la manière dont nous exprimons du sens et dont nous nous révélons aux autres et à nous-mêmes. Les essais, les erreurs et leur correction produisent l'apprentissage (Argyris, 1993). Cette science action doit produire des connaissances utiles à l'action qui indiquent les intentions de l'acteur, ce qui implique que les valeurs soient centrales (Argyris et coll., 1985, St-Arnaud, 1992, 1995, 1996).

Argyris et Schön (1974) notent la rupture fréquemment observée entre la théorie professée et celle qui est réellement utilisée dans l'action. Le praticien utilise parfois des stratégies pour éviter d'être confronté à cette rupture. Pour les gens qui pratiquent une même profession, la théorie professée varie beaucoup alors que la théorie pratiquée varie peu. Il s'agit pour Argyris (1993) d'agir sur la théorie en usage pour que le praticien devienne plus compétent et efficace sans provoquer chez lui des réactions de protection qui bloquent l'apprentissage. La pratique réflexive peut être un moyen d'y arriver.

On voit que l'intérêt et l'effort sont nécessaires à l'apprentissage par l'expérience et à la professionnalisation des éducatrices. Dans le cadre

de la relation avec les parents, on peut cependant s'interroger sur la nature des éléments de surprise ou d'étonnement qui déclenchent la réflexion des éducatrices. Notons également l'importance du partage de l'expérience dans l'apprentissage, question qui est abordée par Dewey et que nous reprenons plus loin sous l'angle de la narration réflexive de cas vécus.

Avant d'aller plus loin, nous examinons de plus près la pratique réflexive chez Schön.

4.3 Les travaux de Schön et la pratique réflexive

Schön (1983) a observé la relation entre le savoir académique et la pratique professionnelle auprès de nombreux professionnels. Il a constaté qu'il existe un fossé épistémologique entre le savoir universitaire et le savoir professionnel. Le savoir universitaire n'est que peu ou pas applicable aux situations complexes qui se présentent dans le cadre d'un agir professionnel. Il pose la question de la nature de ce savoir professionnel. Quelle en est la rigueur ? Quel lien existe-t-il entre ce savoir et le savoir théorique ? Schön (idem) propose «une approche épistémologique de la pratique fondée sur un examen attentif de ce que font certains praticiens (architectes, psychothérapeutes, ingénieurs, planificateurs, directeurs)» (p. viii). Il a observé l'expert en situation d'aide professionnelle et a constaté que :

- les praticiens compétents ont davantage de connaissances qu'ils ne peuvent en dire,
- il n'y a pas de modèles de cette connaissance,
- ces personnes utilisent une réflexion en cours d'action pour adapter leur pratique à l'unicité de la situation,
- ce type de réflexion possède ses propres balises, incluant une rigueur comparable à celle de la recherche et de l'expérimentation,
- il est possible d'éduquer les praticiens inexpérimentés à cette pratique réflexive.

Les situations pratiques se caractérisent par leur complexité, leur incertitude, leur instabilité, leur unicité et leurs conflits de valeur. La pratique professionnelle comporte un élément novateur susceptible d'apprentissage ; elle tourne autour de l'identification et de la résolution de problèmes ; elle est une pratique de cas particuliers qui, préalablement à

la résolution du problème, restructure les cas complexes et incertains (Schön, 1983).

Schön (idem) parle du cadrage et du recadrage du problème comme d'une démarche par laquelle le professionnel précise les décisions à prendre, les objectifs à atteindre et les moyens qu'il utilisera. Les problèmes sont construits et reconstruits en agençant les éléments de la situation. Pour lui, la situation problématique est convertie en problème à résoudre par la donation de sens à une situation incertaine : le praticien sélectionne les éléments de la situation, délimite les frontières de l'attention portée à ces éléments et lui impose une cohérence qui permet d'affirmer ce qui pose problème et dans quelle direction chercher la solution. «Le cadrage du problème est un processus par lequel, interactivement, nous nommons les éléments auxquels nous porterons attention et délimitons le contexte dans lequel nous leur porterons cette attention» (p. 40).

Dans les gestes quotidiens, il y a une connaissance-en-action qui est implicite et tacite. La réflexion est alors simultanée à l'action, stimulée par la surprise ou l'étonnement. Cette réflexion en cours d'action est au centre «de l'art par lequel les praticiens négocient efficacement avec des situations d'incertitude, d'instabilité, d'unicité et les conflits de valeurs qui les caractérisent» (p. 50) Cette connaissance dans l'action est construite par l'expérimentation dans la pratique : ainsi pour certains l'action peut précéder la connaissance (St-Arnaud, 1992, 1996). Le praticien possède un savoir-faire pratique, constitué de balises et de plans antérieurs à l'action qu'il utilise pour diriger celle-ci. Ainsi, le praticien habile possède généralement un savoir plus grand que ce qu'il peut en dire. C'est celui de la connaissance-en-action.

La réflexion en cours d'action s'affranchit des mots. Elle s'apparente au «feeling» du musicien de jazz qui improvise sa musique ou du joueur de «base-ball» qui se prépare à lancer la balle, évaluant sans mot dire la situation et le poids de la balle. Le praticien professionnel rencontre certains types de situations qui se répètent. «Il développe un répertoire d'attentes, d'images et de techniques. Il apprend quoi regarder et comment répondre à ce qu'il trouve» (Schön, 1983, p. 60). Ainsi, sa connaissance-dans-l'action devient progressivement implicite et spontanée ; il devient alors susceptible de passer à côté d'une occasion de réfléchir à ce qu'il

est en train de faire, la surprise n'étant plus là pour motiver sa réflexion.

On peut susciter la réflexion en cours d'action du praticien afin qu'il puisse s'adapter aux situations nouvelles. Dans la réflexion en cours d'action, l'élément nouveau vient modifier le cadre initial du problème que le praticien reconstruit continuellement pour l'adapter à la situation présente. Le résultat de ce recadrage est comparable, selon Schön (1983), à la sensation potentiellement favorable ou défavorable qu'éprouve le maître d'échecs devant certaines configurations des pièces sur l'échiquier. Le joueur d'échecs qui a atteint la maîtrise de son art «flaire» les situations, adapte son jeu à celles-ci, ce qui lui permettra, dans certains cas, d'affronter en même temps de multiples adversaires de fort calibre et de ne consacrer à ceux-ci que quelques secondes de réflexion.

La réflexion en cours d'action implique l'expérimentation. La situation nouvelle est vue, évaluée et comparée aux situations antérieures similaires ; la réflexion s'adapte au caractère unique de la situation ; une action est posée. Il peut s'agir d'une expérimentation exploratoire, sans qu'il y ait de prédiction. «Dans son sens le plus générique, expérimenter consiste à poser une action afin de voir à quoi l'action mène» (Schön, 1983, p. 145). Le sens du jeu fait partie de cette expérimentation exploratoire et nous donne ce «feeling» des choses. Une action peut aussi être posée afin de provoquer un changement non attendu, pour voir ce qui va arriver. Une autre forme d'expérimentation permet de vérifier une hypothèse.

L'expérimentation en action n'est guère différente de celle effectuée dans un contexte de recherche. Cependant, le praticien cherche davantage à transformer la situation : il cherche à comprendre dans un but de transformation. Il développe sa capacité de construire une représentation de son monde pratique. C'est un monde virtuel²². L'habileté du praticien à construire et à manipuler les mondes virtuels lui permet d'expérimenter

²²La création de ce monde virtuel est parfois interprétée comme la mise en scène d'une classe recrée de toute pièce, comme Mickelson et Paulin (1997) l'illustrent par leur «méthode dramatique». Bien que la réflexion y joue un rôle important, cette classe n'a que des liens ténus avec la pratique : c'est une pratique des possibles qui relève selon nous d'une autre épistémologie. En pratique réflexive, le rôle doit être le prolongement de la pratique et non sa substitution.

efficacement. Ainsi, «les mondes virtuels sont des contextes d'expérience où le praticien peut suspendre ou contrôler quelques-uns des obstacles quotidiens à la réflexion en cours d'action rigoureuse» (Schön, 1983, p. 162). La capacité de voir comme si permet l'émergence d'idées nouvelles attribuées traditionnellement à la créativité ou à l'intuition.

L'expérimentation du praticien n'est pas objective : c'est un dialogue avec la situation dans laquelle il est un agent de changement ; il en fait partie. La connaissance ainsi produite est contextualisée, non généralisable, mais transférable à des situations qui présentent un haut degré de similarité. Ce degré de similarité permet un cadrage rapide et efficace du problème que pose la situation.

Schön (1983) résume ce qu'il entend par connaissance-en-action : elle «consiste en un système d'autorenforcement à l'intérieur duquel les limites du rôle, la stratégie d'action, les faits pertinents et les théories interpersonnelles de l'action sont interreliés» (p. 234). L'interaction des limites du rôle et des théories de l'action modifie l'habileté du praticien à percevoir les erreurs de son action et l'angle sous lequel se déroule sa réflexion en cours d'action. Ainsi le praticien «a une liberté considérable de choisir les limites du rôle qu'il adoptera et la théorie de l'action selon laquelle il se comportera. En fonction de ces choix interdépendants, il augmentera ou réduira son aptitude à la réflexion en cours d'action» (p. 235).

Schön (idem) dégage quatre constantes de la réflexion en cours d'action chez les praticiens :

- le milieu, le langage et les répertoires que les praticiens utilisent pour décrire la réalité et diriger leur expérimentation,
- la satisfaction qu'ils éprouvent face au cadrage du problème, à l'évaluation de l'investigation et à la conversation réflexive,
- l'univers théorique par lequel ils donnent un sens aux phénomènes,
- le rôle à l'intérieur duquel ils planifient leurs tâches et au travers duquel ils délimitent leur cadre institutionnel (p.270.).

Sur une longue période, on peut observer une transformation de ces constantes par la réflexion du praticien sur son action, comme nous le verrons plus loin.

Comment peut-on traduire la pratique réflexive en situation d'intervention auprès de parents en service de garde ? Hurtubise et Laaroussi (1996a) examinent les types d'intervention auprès des familles et, dans une vision de promotion de la famille comme ressource, parlent de savoirs vernaculaires souvent cachés, dévalorisés ou reniés. Nous considérons ces savoirs vernaculaires comme des savoirs pratiques, implicites à l'action, auxquels il est possible de réfléchir (réflexion sur l'action) pour favoriser la réflexion en cours d'action. L'intervention peut faire la promotion de ces savoirs pratiques et de la réflexion sur ceux-ci plutôt que d'un savoir extérieur et descendant vers les parents. En fait l'intervention peut prendre l'aspect d'une formation à la pratique réflexive, tant pour les parents que pour les éducatrices, par la narration de cas vécus.

4.4 La formation à la pratique réflexive

Comme le note Schön (1995, 1996b), ce ne sont pas tous les praticiens qui ont une pratique réflexive et qui arrivent à résoudre des problèmes complexes par des solutions originales et pratiques. Certains restent «sur les hautes terres» (idem) de la rigueur technique et appliquent rigoureusement les principes d'une rationalité technique. Pour ceux qui désirent s'enfoncer davantage dans les «marécages» (idem) de la complexité pratique, une formation réflexive est utile.

Schön (1987) propose une formation à la pratique réflexive par stage supervisé de pratique réflexive²³. Dans ces ateliers, le superviseur aide le praticien à réfléchir à la connaissance-en-action implicite à son action : nous le percevons comme un soutien à la pratique réflexive plutôt que l'autorité d'un maître que nous cherchons à évacuer dans l'apprentissage en groupe. Ce stage de pratique réflexive constitue un monde virtuel : «afin d'être crédible et légitime, un stage de pratique réflexive doit devenir un monde avec sa propre culture, incluant son propre langage, ses normes et ses

²³Nous traduisons «reflective practicum» par stage de pratique réflexive. Nous utilisons le terme «superviseur» pour traduire «coach», terme utilisé par l'auteur.

rituels. Autrement, il peut être submergé par la culture académique et professionnelle qui l'entoure» (Schön, 1987, p. 170). Il s'agit d'une activité interpersonnelle intense où se crée un environnement intellectuel propice au développement de la réflexion en cours d'action. Avec l'aide du superviseur, le praticien peut développer sa capacité de cadrer la situation et de percevoir ce cadrage tout à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, en l'objectivant à travers le regard de l'autre. La qualité du superviseur réside dans sa capacité à interroger sa pratique et celle des autres tout en adhérant «le mieux possible au mode de compréhension ou d'apprentissage par l'action de l'étudiant» (Schön, 1996b, p. 221).

Le monde virtuel ainsi créé est un monde d'expérimentation. Les données du problème et son contexte ne sont pas virtuels mais réels. La solution recherchée vise la modification du réel où se pose le problème : elle est cependant testée et évaluée préalablement à l'action par un examen réflexif se déroulant dans un contexte virtuel. On peut exprimer cette expérimentation virtuelle par «qu'arriverait-il si...» et la discussion qui s'en suit.

Ces stages de pratique réflexive, que l'on peut considérer comme une expérience clinique, ont le potentiel de créer un pont entre la connaissance préalable et la pratique. Bainer et Cantrell soulignent l'importance de l'expérience clinique dans le développement de la pensée réflexive : «l'expérience clinique peut être une part essentielle d'un effort systématique et soutenu requis pour développer la réflexivité» (Bainer et Cantrell, 1993, p. 74).

Les stages de pratique réflexive favorisent l'apprentissage par la réflexion sur (1) ce qui a fonctionné et a produit le résultat souhaité, (2) ce qui a bloqué l'action et (3) par le transfert des résultats de la réflexion à des situations comparables, processus apparenté à la généralisation et que Schön (1996b) nomme «transfert réflexif». On peut rapprocher le transfert réflexif du concept de transférabilité développé par Lincoln et Guba (1985) que nous développons au chapitre suivant. Le transfert réflexif «n'est pas le renforcement (ou l'infirmité) d'une "loi générale" donnée, mais plutôt le développement d'un ensemble de principes semblables, chacun adapté à une situation particulière dans lequel il est testé» (Schön, 1996b, p. 219). On peut penser qu'il s'agit d'une validité a posteriori des savoirs

transférés qui s'ajoute à la validité a priori atteinte par la rigueur de l'investigation (Altet, 1996).

La pratique réflexive permet d'évaluer l'action au fur et à mesure qu'elle se déroule, d'interroger les hypothèses implicites à l'action et de reconnaître les biais (Irving et Williams, 1995). La réflexion est déclenchée par la surprise et l'étonnement, par un décalage entre le résultat attendu et celui obtenu. Dans cet étonnement, quel est le rôle des savoirs antérieurs ?

Les pratiques professionnelles analysées par Schön se fondent sur un bagage de connaissances qui est antérieur à l'action et qui permet de constater la distance entre la théorie et la pratique. Lorsque ces connaissances sont réduites, comme c'est le cas chez les éducatrices, y a-t-il possibilité de pratique réflexive ? Qu'est-ce qui peut déclencher leur réflexion ? Sur quoi peuvent-elles fonder leurs attentes de résultats c'est-à-dire l'intentionnalité de leur pratique ? Ce sont des questions que nous nous proposons de traiter à partir de l'analyse des données.

Dans son ouvrage «The Reflective Turn», Schön (1991²⁴) a réuni des professionnels de différents domaines afin de montrer comment la démarche réflexive peut s'appliquer à des professions et à des cadres théoriques différents. Les textes montrent comment un sens peut surgir de l'examen réflexif des pratiques qui ne s'accordent pas aux modèles théoriques. Cette pratique réflexive et la formation à celle-ci soulèvent de nombreuses questions que Schön (idem) résume ainsi : (1) sur quoi doit-on réfléchir ? (2) Comment observer et quelle est la nature de la réflexion sur la pratique ? (3) Quelle doit en être la rigueur ? (4) Quelle attitude cela implique-t-il de la part du chercheur ? Bien qu'il n'y ait pas une réponse unique à ces questions, notons que les éléments clés d'un récit de pratique sont des invitations à la réflexion, que le récit d'une expérience reconstruit l'observation qui a été faite et le sens qui y a été donné tout en exigeant le retour aux faits et à leur contextualisation. La narration

²⁴Traduit en français par J. Heynemand et D. Gagnon (1996). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Montréal, QC : Logiques.

implique également une coconstruction de sens par le narrateur et le narrataire²⁵, comme nous le verrons plus loin. Elle permet aussi l'objectivation à travers le regard d'autrui.

Il existe un lien entre la pratique réflexive chez Schön et la narration sous forme de récit de cas vécus. Le récit de cas vécu, constitué comme une histoire, permet de recréer et de manipuler les mondes virtuels du praticien. L'histoire du praticien est un constant dialogue entre lui, le contexte, ses motivations, ses objectifs et ce qui peut lui nuire ou l'aider dans son aventure. La narration permet aussi la collaboration d'autrui dans la création de ces mondes virtuels.

En conclusion d'un ouvrage collectif, Schön (1991) note que les auteurs qui ont participé à l'ouvrage ont utilisé la narration pour traiter des faits et rendre compte de leurs découvertes réflexives. Il distingue (1) les histoires de pratique réellement vécues, (2) des métahistoires de recherche-action, (3) des histoires causales où le déroulement temporel et les éléments narratifs indiquent une cause, et (4) des histoires sous-jacentes qui indiquent le message fondamental que le narrateur veut communiquer par son écrit.

Dans la narration, des éléments sont choisis, d'autres sont laissés et indiquent la manière de voir du narrateur, son point de vue. Ces choix indiquent la présence d'une histoire sous-jacente, c'est-à-dire de l'intentionnalité du narrateur. Ce qui pose la question de la validité de la narration dont nous traitons au point suivant.

On voit la relation étroite entre la pratique réflexive et la narration tant dans l'examen réflexif de la pratique que dans son compte rendu. La narration semble être au coeur de l'interpénétration de la théorie et de la pratique.

5 La narration et la pratique réflexive en intervention

La plupart des idées avancées par Schön l'ont été avant lui par Dewey, Lewin et Argyris entre autres. Après sa collaboration avec Schön, Argyris a poursuivi des travaux qui nous semblent bien structurés et solidement

²⁵Le narrateur est celui qui raconte. Le narrataire est celui à qui le narrateur s'adresse (Rey, 1995).

ancrés conceptuellement. Ils ont été repris notamment par St-Arnaud (1992, 1995, 1996) qui met l'accent sur l'intention dans les systèmes de l'activité professionnelle et scientifique. Ce dernier propose, en continuité avec les travaux d'Argyris, une science action qui permet de mieux comprendre et d'améliorer l'efficacité de l'interaction dans l'activité professionnelle, notamment dans les professions de counselling, sans toutefois s'y restreindre.

Bien que Schön fasse référence aux travaux de ses prédécesseurs et de son collaborateur principal (Argyris), c'est son ouvrage le plus important, «Le praticien réflexif» qui a retenu l'attention et qui a eu l'impact que l'on connaît. Le retentissement considérable des travaux de Schön réside peut-être dans l'utilisation de la narration réflexive pour communiquer et approfondir des idées qu'avait déjà émises Dewey. Ainsi, dans «Le praticien réflexif» Schön (1983) raconte cinq histoires tirées de professions différentes. Il décrit les étapes qui mènent de la première formulation du problème à sa résolution. Dans une de ces histoires, l'exemple du problème de design formulé par Petra et la narration que Schön en fait, le lecteur est invité à entrer dans l'univers de sens qui se construit entre le superviseur et son élève : il participe à la formulation et à la reformulation du problème, à la recherche de la solution et à la création d'un monde virtuel partagé avec le lecteur. Le sens construit par Petra s'objective²⁶ par le regard du superviseur. La dynamique réflexive entre l'élève et son maître s'objective à travers le regard du lecteur. Le lecteur construit ainsi avec l'auteur un sens partagé qui, tout à la fois, éclaire l'action posée en la resituant dans la complexité de la situation, invite à la relier à la pratique du destinataire et modifie les actions à venir. Notons également que chez Dewey, la narration peut être vue comme la continuité de l'expérience et l'interaction qui en découle (Olson, 1995). Ce sont ces caractéristiques que nous allons maintenant examiner.

Fenstermacher et Richardson (1994) repèrent trois domaines reliés à la narration et où il y a souvent confusion : (1) le discours écrit ou parlé du narrateur qui est souvent objet de recherche, (2) la recherche narrative

²⁶Nous utilisons le verbe «objectiver» dans le sens d'une explicitation plutôt que d'une rupture entre le sujet et l'objet.

qui construit ou reconstruit une histoire à partir des données et (3) l'usage de la narration dans les formations qui visent la transformation des pratiques. Dans cette partie, nous traitons des aspects un et trois, c'est-à-dire du discours qui peut être objet de recherche et de l'usage de la narration dans la formation. Au chapitre suivant, nous abordons la recherche narrative qui construit ou reconstruit une histoire à partir des données.

Reisman (1993) définit la narration²⁷ comme un ensemble de propos qui s'organisent autour d'événements consécutifs. De manière générale, la narration est un acte par lequel l'homme se définit ; elle constitue une part importante de la manière dont nous abordons la réalité (Leonardy, 1984) et est indissociable de l'expérience humaine (Laforest et Vincent, 1996). L'auditeur ou le lecteur y tient un rôle actif : il complète les personnages, les lieux, la logique des actions et participe ainsi à la création de sens du récit en y apportant un sens tiré de son expérience (Adam, 1994). Dans le récit conversationnel, les interlocuteurs s'ajustent l'un à l'autre par des signes et des marques d'écoute (Laforest, 1996b). Il y a passage du particulier au général (Drescher, 1996) et construction d'une identité fondée sur le développement d'une image positive de soi (Bres, 1989). Ricoeur (1990) va plus loin en affirmant que l'identité est narrative. Pour lui, le récit permet d'appréhender l'expérience du temps vécu (Ricoeur, 1985).

Pour Bruner (1996), la culture donne forme à l'esprit et s'exprime dans une organisation narrative de la pensée. Après avoir analysé les travaux portant sur la structure du récit, ceux de Labov notamment, il relève neuf points que l'on retrouverait dans toutes les réalités narratives : (1) le récit adopte une structure où le temps fait sens, (2) les récits s'inscrivent dans des genres, (3) où les actions sont soutenues par des intentions (4) qui n'appellent pas à une analyse unique mais à une variété de lectures, (5) il transmet une certaine étrangeté (6) ouverte au questionnement en (7) mettant des problèmes (ou obstacles) au centre du

²⁷Sans entrer dans des distinctions spécialisées, notons que le récit et l'histoire relatent des événements passés ou imaginaires et que la narration met l'accent sur «faire connaître» (Rey, 1995), soulignant ainsi l'intentionnalité et la construction de sens de la narration. Dans ce texte, nous utilisons les termes «récit» et «narration» dans un sens large.

récit, en (8) permettant de négocier la crédibilité du récit et (9) en adoptant une perspective temporelle.

Tochon (1997b) résume le concept de base du modèle de communication narratif : «chaque personne construit le sens de sa vie grâce aux histoires qu'elle s'en raconte, qu'elle raconte à d'autres et que d'autres lui en racontent» (idem, p. 56). La narration, par son acceptation de l'autre, de l'expérience qu'il a vécue et du sens qu'il lui donne, a un effet d'appropriation (Cobb, 1992) qui est accentué lorsque le narrateur est dans une situation où il éprouve des difficultés personnelles : une collaboration entre le narrateur et le narrataire devient alors possible (Weingarten et Cobb, 1995). La narration permet également d'établir une cohérence entre les représentations du narrateur, les événements qu'il a vécus et les valeurs impliquées, cohérence qui permet la résolution de situations personnelles problématiques (idem). La narration permet également à des groupes minoritaires de prendre une part active à la construction du discours dominant comme l'illustre Acker (1997) à propos de la présence féminine dans les facultés d'éducation.

La narration occupe une place importante dans la formation des enseignants. Pour Connelly et Clandinin (1994), qui ont étudié le récit d'histoires professionnelles et personnelles dans le cadre de la formation et du développement des enseignants, la formation de l'enseignant s'inscrit dans une histoire de vie qui relie passé, présent et futur. Ce point de vue permet de mettre l'accent sur la vie du praticien, tant professionnelle que personnelle. Le récit permet de rendre compte de l'histoire de vie du praticien-enseignant, par exemple : «c'est une perspective qui nous permet de travailler avec eux afin de donner du sens à leur enseignement et à leur apprentissage en tant qu'expression de leurs connaissances pratiques personnelles et à leurs connaissances expérientielles qui s'expriment en eux comme personne et qui sont mises de l'avant dans leur pratique en classe et dans leur vie. » (Connelly et Clandinin, 1994, p. 149)

La narration permet une interaction entre le savoir personnel et le savoir professionnel, entre le savoir «extérieur» et le savoir «intérieur» (Thomas, 1991). Cette interaction permet d'explicitier les savoirs implicites, de construire et de reconstruire l'univers de pensée du praticien. Elle dépeint un paysage de connaissances (Clandinin et Connelly, 1995). La

narration est un moyen privilégié de tirer profit de l'expérience : dire et redire permet de créer et d'explicitier un univers de sens, «narrations et renarrations sont l'éducation. Ce que nous apprenons à faire lorsque nous éduquons, c'est apprendre à dire et redire notre histoire et apprendre à dire et à redire les histoires de nos étudiants» (Connelly et Clandinin, 1994, p.2 150). Il s'agit là d'une manière de se libérer de nos propres mythes et de notre histoire ainsi que de ceux qui ont été transmis par notre culture et notre éducation. Elle permet également au futur enseignant d'accéder à un niveau de pensée réflexive plus élevé et d'explicitier ses processus cognitifs (Hoover, 1994).

La narration transforme l'expérience et les croyances en les organisant sous forme de savoirs d'expérience (Marble, 1997). La construction narrative pose le problème de la vérité du récit et de l'analyse qui en est faite. On peut s'appuyer sur le caractère plausible de ce qui est raconté, la cohérence de la narration et le sens qui s'y dégage pour affirmer la validité interne de la narration ; on parle alors de «vérisimilitude» (Bruner, 1996). Mais la cohérence narrative est-elle le résultat de l'intentionnalité du narrateur ou est-ce celle de l'expérience vécue ? C'est une question difficile, comme le souligne Phillips (1997a), à laquelle nous reviendrons plus loin (chapitre 3, point 1.3.1), dans un cadre phénoménologique. Pour l'instant, soulignons que la prétention de vérité absolue de la narration relève d'un idéal objectivant. La narration, de par sa nature, délaisse des éléments d'une situation pour en choisir d'autres, en fonction du sens donné à l'action qui s'y déroule.

La narration de cas vécus en pratique réflexive a pour objet la reconstruction d'une situation problématique en vue de sa résolution par cadrage et recadrage du problème, expérimentation et évaluation de l'action. Elle vise un savoir qui transforme le réel, un savoir pratique. La narration sert alors à décortiquer la logique d'un événement ou d'une situation (Mattingly, 1996) dans le but de la transformer. Elle permet aux participants d'un atelier réflexif de partager des lieux de pratiques et des données (Clandinin et Connelly, 1996).

L'explication narrative provient du tout. C'est le sens du tout qui guide l'analyse. Il doit y avoir passage du tout au détail : l'anecdote ou le cas vécu, par exemple. Dans la narration verbale, l'auditeur doit pouvoir

recréer la scène et le contexte du cas. Le sens construit par la narration n'est pas figé : l'auditeur prend part à la construction de sens (Smagorinsky, 1995). Le sens se construit dans la rencontre du contexte (la scène) et du temps (passé-présent-futur) ou intrigue. Le temps peut être traduit en signification, valeur et intention (Carr, 1986). À la différence du chronosystème de Bronfenbrenner (1986b), dans la narration le temps est celui de l'expérience : c'est le temps vécu représenté. Il perd sa linéarité.

Dans le cadre d'une intervention centrée sur la narration des cas vécus par les parents, la narration qu'ils font de ces cas n'est pas objective : leur narration reflète le sens qu'ils donnent à leur expérience et l'intention sous-jacente à leur narration. Le récit peut mettre en place des éléments imaginaires et viser, par exemple, la construction d'un témoignage positif en vue d'une comparution devant les tribunaux de la protection de l'enfance, comme nous l'avons expérimenté²⁸. Les intervenants doivent alors faire preuve de discernement.

La narration réflexive de cas vécus fournit les matériaux pratiques à partir desquels les savoirs-dans-l'action seront explicités par la réflexion-sur-l'action. Elle peut être utilisée par les éducatrices avec les parents dans les discussions réflexives : les cas vécus sont alors en relation avec l'éducation des enfants, à la maison et à la garderie. Elle peut aussi être utilisée pour les éducatrices comme un outil de développement des savoirs propres à l'intervention : les cas vécus sont alors ceux de l'intervention.

5.1 La narration et la pratique réflexive des éducatrices en situation d'intervention

Dans une intervention centrée sur le récit d'expérience comme «Parents responsables» (Tochon, 1995-1997), la narration de cas vécus est utilisée avec les parents et les éducatrices. Les cas vécus racontés par les parents et par les éducatrices servent à créer le monde virtuel à l'intérieur duquel les situations sont considérées dans leur complexité. La démarche narrative proposée par Tochon (1997b) débute par le récit de l'expérience telle qu'elle a été vécue. Puis d'autres récits suivent et les participants

²⁸Il s'agit du cas de Florin dont nous discutons au chapitre 6.

échantent leur compréhension des récits des autres. Les récits sont reformulés et précisés : des contradictions peuvent apparaître, ce qui amène à préciser la cohérence de la situation. La narration permet ainsi de rendre compte de l'expérience vécue personnellement et socialement, et d'en indiquer le sens (Connelly et Clandinin, 1990). Elle est bien adaptée à l'exploration des relations, des motifs, des sensations et des conséquences des gestes posés par les acteurs (Thomas, 1991).

Les recherches à propos de la narration ont longtemps exclu la narration orale ou conversationnelle où le narrateur et le narrataire coproduisent le sens du récit (Laforest, 1996a). Laforest et Vincent (1996) résument les éléments attribués à la narration conversationnelle : (1) la présentation qui répond à la question «de quoi s'agit-il ?», (2) la mise en place des indications qui répondent aux questions « qui ? Quand ? Quoi ? Où ?», (3) l'énonciation de la raison d'être de l'histoire qui répond à la question «pourquoi ?», (4) les propositions narratives qui répondent aux questions «et après ? Que s'est-il passé ?», (5) la conclusion qui répond à la question «comment cela s'est-il terminé ?» et (6) la chute qui met fin aux questions et à la narration. Ces éléments permettent d'approfondir et de compléter le récit que font les parents de leur expérience tout en réfléchissant aux différents éléments, notamment à l'intention ou à la raison d'être du récit.

Remarquons que 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, attaché à l'expérience, devient l'histoire et le savoir devient narration (Laird, 1995). De plus, la conversation réflexive établit une relation moins hiérarchisée (Idem). L'utilisation de la narration favorise la compréhension d'autrui dans un climat de diversité et de tolérance (Noori, 1995). Utilisée avec les parents, elle peut créer un climat de compréhension réciproque favorable au dialogue réflexif.

La narration de cas vécus, de même que la recherche narrative dont nous discutons plus loin, implique une possible intrusion dans la sphère privée des parents (Elbaz-Luwisch, 1997). Nous avons souligné le besoin de sensibilisation et de formation éthique des éducatrices, afin d'éviter toute intrusion intempestive dans le domaine privé des familles. La narration

n'est pas objective : elle part du point de vue du parent. Les cas vécus peuvent être déformés, des aspects de la situation peuvent être camouflés afin d'éviter un jugement ou une critique des autres participants. Dans certaines situations, les cas vécus peuvent être inventés de toutes pièces pour éviter des sanctions légales d'organismes en charge de la protection des enfants²⁹. Ces cas vécus ne peuvent pas être résolus. Le problème consiste alors à créer un climat propice à la discussion sans dissimulation. Doit-on confronter le parent ? Comment baliser l'intervention des éducatrices ? Quel est la limite de l'intervention ? Ceci nous ramène à la nécessité d'une formation des éducatrices qui inclut la réflexion éthique, en plus de bien définir leur champ d'action, notamment en ce qui a trait au champ de l'intervention thérapeutique.

5.2 La narration et la thérapie

La narration utilisée en pratique réflexive n'est pas une thérapie. Il importe de distinguer la narration d'événements vécus de l'analyse des profondeurs qui est faite en psychothérapie ou en psychanalyse, distinction que nous abordons maintenant. La narration de cas vécus en pratique réflexive a pour objet la reconstruction d'une situation problématique en vue de la résoudre par le cadrage et le recadrage du problème, l'expérimentation et l'évaluation de l'action. Elle vise un savoir qui transforme le réel, un savoir pratique. La narration sert alors à décortiquer la logique d'un événement ou d'une situation (Mattingly, 1996) dans le but de la transformer. Elle permet aux participants d'un atelier réflexif de partager des lieux de pratique et des données (Clandinin et Connelly, 1996). Raconter son expérience est un acte réflexif qui implique une manière personnelle d'extraire le sens de son expérience (Clandinin et Connelly, 1995).

La narration, définie dans un sens large, est utilisée en psychothérapie et en psychanalyse : le client raconte son histoire. D'une manière simple, l'objectif de cette narration est souvent de permettre d'identifier et d'exprimer des émotions et des événements passés qui influeraient sur le présent. L'approche narrative en psychologie se distingue cependant de cette

²⁹Il s'agit d'un cas extrême qui, sur plusieurs centaines de parents rencontrés au cours des cinq dernières années, ne s'est présenté qu'une seule fois.

vision générale de la narration : elle constitue un paradigme et son fondement philosophique est constructiviste. Ainsi, la personne construirait son identité à travers le sens d'histoires partagées dans son milieu culturel. Une thérapie narrative utilisera la métaphore, la fantaisie, l'autobiographie, la mise en scène, par exemple, pour saisir le sens de l'histoire du client, en dégager les lignes narratives et en créer d'autres (McLeod, 1996).

Dans un cadre psychiatrique ou psychanalytique, le récit peut servir d'outil méthodologique pour étudier les représentations des schizophrènes (Plagnol, 1993) ou le discours des patients déprimés (Mirabel-Sarron et Blanchet, 1993), par exemple.

Il est clair que l'utilisation de la narration en formation réflexive a une incidence sur l'identité de la personne et le sens qu'elle donne à sa vie, mais ce n'est pas son objectif. Comme mentionné plus haut, la narration en formation réflexive vise à recréer une situation problématique, à en dégager le sens en vue de cadrages successifs et d'une expérimentation en cours d'action.

5.3 La narration réflexive et la technique des incidents critiques

Pourtois et Desmet (1997a) suggèrent que la technique des incidents critiques soit utilisée par un enseignant avec un groupe de parents pour favoriser la réflexion des parents et l'expression de leurs sentiments et de leurs pratiques. Des diapositives sont présentées aux parents : elles représentent des événements critiques, une situation habituelle source potentielle de problèmes ou une pratique familiale. Les parents discutent et réfléchissent à l'incident.

Dans la narration réflexive de cas vécus, l'incident est raconté (on pourrait dire qu'il est construit) par le parent : c'est le cas vécu d'un parent. Il est alors en position de donner des informations à propos du contexte, d'explicitier les solutions envisagées et pourquoi, ce qui a été tenté, etc. La pratique d'un parent est directement mise en cause et suscite la narration de cas vécus similaires chez d'autres parents, dans un climat de réflexion et de tolérance des pratiques, sans tomber dans le laxisme.

Le fait de raconter un cas vécu permet au parent de construire l'événement : il relie ainsi l'événement au contexte et aux réactions

suscitées en lui. La narration du cas vécu l'amène à reconstruire la cohérence expérientielle de ce moment de son histoire. Nous considérons cette cohérence expérientielle comme celle du phénomène tel qu'il a été vécu et reconstruit après coup.

La narration réflexive de cas vécus, en plus d'être utilisée avec les parents, peut-être appliquée à la formation réflexive des éducatrices, avec des bénéfiques semblables. Son utilisation permet d'établir une meilleure cohérence entre la formation qu'elles expérimentent et celle qu'elles utilisent avec les parents. Cette formation s'inscrit dans une démarche de professionnalisation.

6 La professionnalisation des éducatrices

La professionnalisation est souvent définie par (1) un acte professionnel spécifique qui implique une activité intellectuelle en direction d'autrui, (2) qui fait suite à une longue formation universitaire, (3) qui permet une pratique autonome et responsable et (4) qui s'insère socialement par l'appartenance à un groupe professionnel (Carbonneau, 1993). Dans cette optique réflexive, Valli (1997) précise que le professionnel doit être en mesure d'établir ses propres standards de pratique. À partir de cette définition, on pourrait discuter à savoir si les éducatrices devraient ou pas être qualifiées de professionnelles, la formation universitaire faisant problème puisque les éducatrices ne possèdent généralement qu'une formation collégiale, bien que cette situation se transforme rapidement. Nous situons donc la professionnalisation des éducatrices dans l'amélioration de l'acte professionnel, de l'activité intellectuelle qui le produit, de la responsabilité et de l'autonomie de leur pratique.

Pour les enseignants, le mouvement de formation à la pratique réflexive déclenché par les travaux de Schön a porté un message implicite de professionnalisation ; plutôt que d'appliquer simplement les techniques apprises, l'enseignant est appelé à analyser des situations problématiques, à réfléchir et à expérimenter des solutions (Carbonneau, 1993).

La formation au soutien éducatif des parents implique donc une professionnalisation des éducatrices. Pour examiner cette professionnalisation, nous proposons d'emprunter à ce qu'un enseignant professionnel devrait être capable de faire, selon Paquay et coll. (1996). Nous reprenons chacun

des points mentionnés en les situant dans le contexte de l'intervention dont il est ici question.

- Analyser des situations complexes, c'est-à-dire constituées de problèmes fortement contextualisés. La narration permet de reconstruire dans sa complexité le contexte du problème traité. Elle permet d'explicitier les savoirs implicites, de construire et de reconstruire le sens de son expérience.
- Choisir des stratégies en fonction des objectifs et des valeurs prônées par l'éducatrice. La formation éthique des éducatrices devrait y contribuer.
- Emprunter aux méthodes éducatives, aux théories et aux autres savoirs constitués ce qui peut être utile et adaptable aux difficultés qui se présentent. Il est question du savoir qui relève de l'éducation des enfants, que l'éducatrice pourra adapter aux besoins et à la situation des parents, et du savoir propre à l'intervention auprès des parents.
- Expérimenter, observer, réfléchir et adapter ses interventions en fonction du caractère mouvant de la situation, tant avec les parents qu'avec les enfants.
- Être en apprentissage continu par des stages de pratique réflexive, par exemple.

Ainsi, par la narration réflexive de cas vécus, nous cherchons à développer chez les éducatrices la capacité de tenir compte de la complexité des situations qui se présentent à elles, d'adopter des stratégies qui correspondent à leurs objectifs et à leurs valeurs, de prendre des autres ce qui peut leur être utile, d'expérimenter, d'observer, de réfléchir et d'adapter leurs interventions de manière à tirer profit des expériences sans cesse renouvelées qui se présentent à elles.

Nous avons discuté de la pratique réflexive en revenant à ses origines contemporaines. Nous avons vu les contributions des précurseurs de Schön et de son collaborateur des premiers jours, Argyris. Nous avons tenté de comprendre pourquoi la présentation que fait Schön dans «Le praticien réflexif» a eu un tel retentissement. Nous avons émis l'hypothèse que la narration des cas vécus sur lesquels il s'est appuyé a rendu accessible ses idées et leur a permis de devenir applicables dans le champ de la formation.

Des critiques peuvent être formulées face à la popularité de la pratique réflexive en formation. Nous avons noté l'importance de l'élément déclencheur dans la réflexion en cours d'action. Est-ce que l'on tient compte de l'importance de cet élément déclencheur dans les formations réflexives ? Lui laisse-t-on la place qu'il mérite ou la formation à la pratique réflexive devient-elle tellement balisée que les éléments de surprise ont disparu ? A propos de l'élément qui déclenche la réflexion, a-t-on suffisamment pris en compte le rôle des savoirs déjà présents comme source de surprise lorsque l'expérience contredit ce que les savoirs avaient prévu ? Devant la popularité des approches réflexives, il semble acquis que tout le monde puisse réfléchir. Est-ce si évident ? La formation à la pratique réflexive nécessite-t-elle un apprentissage de la réflexion, apprentissage qui s'appuie sur des siècles de pensée ? De manière générale, l'autonomie de la réflexion pose problème (Tozzi, 1994), pourquoi en serait-il autrement en pratique réflexive ? Y a-t-il des sophismes de la pratique réflexive ? Même s'il est possible de former des praticiens peu expérimentés, la pratique réflexive est-elle possible en formation initiale, étant donné le constat fréquent d'une faiblesse de leur univers conceptuel quant au domaine pour lequel ils sont formés ?

Ces remarques ne visent pas à réduire la pertinence de la pratique réflexive en formation : elles visent plutôt à en souligner la valeur. Les questions que nous formulons sont débattues dans les chapitres consacrés aux résultats de l'analyse de l'expérience pratique des éducatrices.

Nous avons montré comment la narration et la pratique réflexive peuvent être des instruments de professionnalisation des éducatrices. Dans la transformation des services de garde qui est en cours, peut-on miser sur cette professionnalisation par une pratique réflexive des éducatrices déjà en place ? Comment la réflexion et la narration des éducatrices lors d'ateliers réflexifs centrés sur la narration de cas vécus, dans le cadre de la recherche «Parents responsables», ont-elles permis aux éducatrices de développer des savoirs pratiques et réflexifs liés au soutien éducatif des parents ? Comment peuvent-elles utiliser la narration de cas vécus et la pratique réflexive pour construire ces savoirs pratiques et les mettre en oeuvre ? Comment la réflexion des éducatrices peut-elle contribuer à construire les balises éthiques dont elles ont besoin pour soutenir les

parents ? Comment ces savoirs ont-ils permis aux éducatrices de s'intégrer dans le programme d'intervention et ainsi d'améliorer le soutien éducatif des parents en services de garde ? De quelle manière les savoirs développés dans le cadre de la participation au programme d'intervention (soutien formel) pourraient être utilisés dans la communication quotidienne entre la famille et le service de garde (soutien informel) ? De quelle formation réflexive et de quel encadrement les éducatrices ont-elles besoin pour participer à la mise en oeuvre d'un programme tel que «Parents responsables» ? Comment cette expérience peut-elle être mise en perspective, notamment par rapport à des pratiques européennes ?

Ce sont des questions importantes, qui s'inscrivent dans le débat actuel autour des services de garde et auxquelles cette étude cherche à répondre par l'analyse des données recueillies.

Chapitre 3

Les choix et principes méthodologiques : cadre conceptuel

Ce texte présente les principes et les choix méthodologiques qui guident la cueillette et l'analyse des données. Nous précisons d'abord les critères de scientificité qui soutiennent cette recherche. Puis nous décrivons les outils de collecte des données (observation participante, journal de bord narratif, entrevue et «groupe de réflexion»). Les méthodes d'analyse utilisées (analyse thématique et analyse par transformation progressive des données) sont cohérentes avec l'approche réflexive décrite au chapitre précédent.

Afin de répondre aux questions de recherche formulées au chapitre 1, il semble pertinent de choisir une méthodologie qui tienne compte du point de vue des éducatrices, de leur réflexion, des savoirs qu'elles ont construits, des obstacles qu'elles ont rencontrés et des éléments qui ont facilité leur apprentissage.

Dans ce chapitre nous situons l'épistémologie méthodologique de cette étude ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données. Nous présentons d'abord (1) les concepts directeurs de l'analyse qualitative qui est utilisée. Puis (2) nous examinons les outils de collecte utilisés : l'observation participante aux rencontres «Parents responsables» a permis de recueillir des notes de terrain qui ont été rédigées sous forme (3) de journaux de bord narratifs. Ces journaux de bord narratifs permettent de comprendre la situation complexe dans laquelle les éducatrices ont été plongées et d'y repérer les éléments indicateurs d'une pratique réflexive. Les journaux de bord sont complétés par (4) des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des éducatrices qui ont participé au programme de recherche «Parents responsables». Elles permettent de reprendre les éléments des situations vécues avec les parents et de comprendre leur point de vue lorsque ces situations se sont produites. De plus, les entrevues visent à comprendre comment les éducatrices ont perçu leur rôle, les résultats de leur participation au projet «Parents responsables» ainsi que leur besoin de formation quant au soutien formel et informel des parents. Des entrevues complémentaires faites auprès d'intervenants français permettent de mettre

en perspective l'expérience des éducatrices québécoises. Un troisième type de données est présent : il s'agit (5) de deux séances en «groupes de réflexion». Ces séances nous permettent de vérifier la pertinence de notre analyse des journaux de bord et des entrevues. Les journaux de bord font l'objet (6) d'une analyse par transformation progressive des données (Clarke, 1995). Les entrevues et l'enregistrement audio et vidéo des séances de «focus group» font l'objet (7) d'une analyse thématique.

1 La recherche qualitative et la scientificité : concepts directeurs

En raison de l'importance qu'elle a prise, la recherche qualitative constitue une nouvelle pratique discursive au sens où Foucault (1989) désigne la mise en oeuvre d'une volonté de savoir qui se caractérise «par la définition d'une perspective légitime pour le sujet de la connaissance, par la fixation de normes pour l'élaboration des concepts et des théories. (Elle) suppose donc un jeu de prescriptions qui régissent des exclusions et des choix» (Foucault, 1989, p. 10). La recherche qualitative, qui se réclame du paradigme phénoménologique, peut ainsi être empreinte de pouvoir et exercer une hégémonie (Cizek, 1995). Ce faisant, elle trahirait le mouvement d'émancipation de la pensée qui lui a donné naissance et qui appelle maintenant à un paradigme intégrateur. Tout en étant conscient de cette possibilité, nous examinons brièvement le paradigme phénoménologique en recherche, en montrant comment la narration peut s'y insérer et en faire une recherche qualitative de nature expérientielle.

D'abord, nous approfondissons l'épistémologie phénoménologique (1.1). Puis nous traitons des critères de scientificité de la recherche phénoménologique (1.2). Enfin nous discutons (1.3) de la recherche narrative.

1.1 L'épistémologie phénoménologique en recherche

Au début du XXe siècle, Husserl s'est opposé à l'attitude d'esprit naturelle du positivisme tournée vers les choses qui sont données par la perception et le souvenir. Dans sa critique, Husserl remarque que pour le positivisme la connaissance naturelle progresse à partir de l'expérience directe, par des relations logiques qui se confirment ou se contredisent ; les difficultés se résolvent «ou bien relativement à la pure forme logique, ou bien relativement aux choses, c'est-à-dire en vertu des impulsions ou des

motifs de pensée qui résident dans les choses et paraissent pour ainsi dire en sortir comme des exigences que ces choses, que ces données, adressent à la connaissance» (Husserl, 1970, p. 39). Dans cette relation entre la connaissance et l'objet, la possibilité de la connaissance va de soi ou est posée comme un problème et devient objet d'une recherche naturelle (idem). La connaissance devient un fait, une connaissance de l'objet «en vertu du sens qui lui est immanent et par lequel elle se rapporte à l'objet» (p. 40). Ainsi, «naît une logique normative et pratique comme une technologie de la pensée et notamment de la pensée scientifique» (p. 40).

Mais pour Husserl, «sous toutes ses formes, la connaissance est un vécu psychique : une connaissance du sujet connaissant» (p. 42). Ainsi, «la connaissance est donc bien seulement connaissance humaine, liée aux formes intellectuelles humaines, incapable d'atteindre la nature des choses mêmes, d'atteindre les choses en soi» (p. 42). Pour lui, «le problème vraiment important est celui de l'ultime donation-de-sens par la connaissance» (p. 102). On ne peut qualifier la phénoménologie de subjectivisme : elle se situe au point de rencontre du sujet et de l'objet, non en opposition avec celui-ci.

Deschamps (1993a) résume la pensée phénoménologique de Husserl en affirmant le primat de la conscience. La phénoménologie est la description de ce qui est donné immédiatement à la conscience : «le phénomène est ce qui se manifeste à la conscience et non ce qui lui voile une réalité profonde... dans cette perspective, décrire un phénomène fait appel à la signification du phénomène et consiste essentiellement à se rendre à l'évidence de cette signification en rapportant avec justesse la manière dont elle se déploie» (Deschamps, 1993a, p. 35).

Le retour au sens du phénomène est conditionnel à la mise entre parenthèses de tout jugement, théorie, cause ou conception préalable au phénomène. Il s'agit de revenir au phénomène tel qu'il apparaît. C'est la réduction phénoménologique ou epochè. Ainsi, «la phénoménologie se définit comme une volonté de s'en tenir aux phénomènes, seule réalité dont nous disposons, et de les décrire tels qu'ils apparaissent, sans référence à une théorie explicative ni à des causes» (Mucchielli, 1986, p. 108). En parlant de sens, de visée intentionnelle et de réduction phénoménologique, la phénoménologie ouvre sur une perspective totalement différente de la

relation dualiste du sujet et de l'objet ou, si nous désirons éviter l'application du terme «objet» à des êtres humains, de l'opposition connu-connaissant. Du point de vue de la phénoménologie, la distance qui permet l'objectivité n'existe pas. On ne saurait parler d'une subjectivité pure puisque celle-ci est en lien avec le monde, «être-dans-le-monde» (Deschamps, 1993a, p. 25), «pour-soi» (Sartre, 1943). Sartre reprend la définition de Heidegger (Dasein ou être-dans-le-monde), la précise et la complète : «la conscience est un être pour lequel il est dans son être question de son être en tant que cet être implique un être autre que lui» (Sartre, 1943, p. 28). Ainsi, la phénoménologie ne peut être qualifiée de subjectivisme : à travers le phénomène (phénomène d'être), il y a perception de l'être (l'être du phénomène) : «le phénomène d'être n'est pas l'être... mais il indique l'être et l'exige» (p. 30). L'être et le phénomène d'être sont intimement liés : le dualisme sujet-objet disparaît.

La phénoménologie nous place devant une réalité multiple (le phénomène pour-soi et le phénomène pour-autrui) où le sujet et l'objet, le connu et le connaissant, sont inséparables. La science qui en découle doit porter attention au sens, au contexte, en délaissant l'obligation de relation de cause à effet ; elle est le produit de valeurs (Bouchard, 1993).

La recherche qualitative est d'abord apparue dans un mouvement d'émancipation négative : «nous avons senti le besoin de liquider l'angoisse d'un traitement simplificateur de l'analyse causale et de sa mathématisation à outrance» (Baby, 1992, p. 13). À ce processus négatif, s'en est ajouté un autre, fondé sur le contact plus direct avec le contenu et le sens, qui accorde plus d'importance à la logique inductive de l'acteur, au détriment de la logique déductive du chercheur, qui redéfinit l'objet de recherche et le cadre de la réalité connu-connaissant (idem).

1.2 Les critères de scientificité de la recherche phénoménologique

Sur quels critères de scientificité peut-on appuyer la recherche phénoménologique centrée sur l'expérience humaine ?

Plutôt que de postuler que l'objet, tel qu'il est perçu, est extérieur à celui qui l'observe et qu'on peut en avoir une connaissance directe, objective, qui est la même pour tout observateur dans la même situation, la phénoménologie considère que «le chercheur et l'objet de recherche

interagissent dans une influence réciproque : le connu et le connaissant sont inséparables» (Lincoln et Guba, 1985, p. 94). De plus, l'«observation non seulement dérange et modèle mais elle est modelée par ce qui est observé» (p. 98). Aussi est-il préférable d'inclure dans la recherche l'interaction connu-connaissant plutôt que de l'exclure. Cette inclusion est justifiée parce que la théorie et les faits ne sont pas indépendants. Le modèle de recherche se construit par l'interaction et l'interprétation et il conduit à une «subjectivité objective» ; parce que la recherche humaine est dialectique, que la coopération et la compréhension des acteurs sont indispensables et que la qualité d'interaction que permet l'instrument humain est un atout (idem). Dans cette perspective, le chercheur étant l'instrument de recherche, il doit s'approcher le plus près possible de l'objet étudié (Morin, 1993).

Pour éviter les éventuelles déformations que peut apporter l'utilisation de l'être humain comme instrument de recherche, Lincoln et Guba proposent des moyens pour augmenter la crédibilité de la recherche. La notion de crédibilité vient remplacer celle de validité interne (Laperrière, 1994). Il existe des moyens d'augmenter la crédibilité des résultats produits par la recherche qualitative : prolonger la période de cueillette des données sur le terrain ; utiliser la technique de l'observation persistante ; favoriser la triangulation (la confrontation comparative) des sources, des méthodes, des chercheurs et des théories (Lincoln et Guba, 1985). Ainsi, «le chercheur est à même de démontrer une période d'implication prolongée (pour apprendre le contexte, pour minimiser les distorsions et bâtir la confiance), de fournir l'évidence d'une observation persistante (en vue de l'identification et de l'évaluation des faits saillants et des événements atypiques cruciaux), et de trianguler, en utilisant différentes sources, différentes méthodes et quelquefois de multiples chercheurs, les données recueillies» (p. 307).

Lincoln et Guba (idem) suggèrent également une confrontation des idées et des méthodes avec les pairs du chercheur afin d'en arriver à un «debriefing» qui permet, entre autres, de «faire le ménage» dans les émotions et les sensations qui peuvent nuire à la conceptualisation du chercheur. Le raffinement de l'hypothèse jusqu'à ce qu'elle n'inclue plus d'exception ou presque ; la conservation de données en vue d'analyses et de comparaisons

ultérieures ; la vérification formelle et informelle des données par les participants ; la tenue d'un journal de bord et la vérification indépendante de la recherche sont également souhaitables (idem).

Pourtois et Desmet (1988) décrivent des procédures de triangulation : la triangulation des sources par la présence de plusieurs chercheurs, la triangulation méthodologique au moyen de méthodes et d'instruments différents et la triangulation théorique par l'utilisation de théories alternatives ou concurrentes. Ces procédures de triangulation accroissent la crédibilité des résultats d'une recherche.

Plutôt que de parler de fidélité, Lincoln et Guba (1985) proposent la notion de fiabilité (dependability) qui est reliée à la validité interne de la recherche qualitative. Ainsi, les recherches qualitatives peuvent substituer «à la répliquabilité empirique des résultats, comme moyen d'évaluer la fidélité/fiabilité, un ensemble de mesures permettant la révision et l'évaluation, par d'autres chercheurs, de la démarche particulière de la recherche et en particulier, de son analyse des changements observés et des justifications qu'elle apporte aux réorientations théoriques survenues en cours de processus» (Laperrière, 1994, p. 63).

Laperrière (idem), souligne l'importance de la fiabilité interne et externe du devis de recherche. Pour augmenter la fiabilité des résultats de la recherche Laperrière (idem) propose :

- d'utiliser l'audiovisuel,
- de procéder à plusieurs entrevues d'un même répondant ou à plusieurs observations du même phénomène,
- de décrire en détail celles et ceux qui fournissent les données,
- d'uniformiser la prise de notes,
- de travailler en équipe et de favoriser les rencontres avec des collègues,
- d'intégrer les études pertinentes effectuées sur d'autres sites ou avec d'autres répondants,
- d'identifier et de noter clairement l'influence du processus de recherche (en particulier le statut du chercheur) et du contexte de l'étude sur les données recueillies,
- de spécifier l'ensemble des stratégies de collecte et d'analyse, afin qu'il soit possible pour tout autre chercheur de réévaluer

la démarche.

La phénoménologie est à la recherche de sens, de personnes et de situations qui apportent ce sens, qui sont significatives quant à la question de recherche et à la construction de la théorie. Pour Hyckner (1985), les personnes qui ne peuvent articuler leur expérience, même si elles ont été choisies au hasard, ne sont que de peu d'utilité : «la question ici est que le phénomène dicte la méthode (et non le contraire) incluant même la sélection et le type de participants. En fait, une part du contrôle et de la rigueur découle du type de participants choisis et de leur habileté à décrire pleinement l'expérience recherchée» (Hyckner, 1985, p. 294). On considère avant tout la valeur et l'importance des témoignages en rapport au type d'expérience étudié.

En recherche qualitative, les notions de généralisabilité et validité externe sont remplacés par celle de transférabilité, le degré de transférabilité dépendant de la similitude des contextes (Lincoln et Guba, 1985). À la lumière des travaux de Schön, nous ajoutons que ce degré de transférabilité peut dépendre de la profondeur de la réflexion pratique impliquée, rejoignant ainsi le concept de transfert réflexif (Schön, 1996a). Prenant l'analogie de l'hologramme, Lincoln et Guba (1985) proposent une généralisation holographique dans laquelle la somme de l'information du tout est contenue dans ses parties : aucune d'elles n'est parfaite mais peut être observée avec le filtre adéquat. L'information concernant l'objet et celle permettant de mieux le voir (le filtre) sont contenues dans l'hologramme brut. Ainsi en arrive-t-on à des hypothèses fonctionnelles qui permettent de «développer une interprétation qui tienne compte des données du monde empirique de la façon la plus exhaustive possible (principe de saturation)³⁰» (Laperrière, 1994, p. 52). Ainsi le chercheur se rapproche des situations réelles, de la «vraie vie».

Selon Lincoln et Guba (1985), la causalité est une notion fétiche. Tout comme Gosselin (1992), les auteurs l'associent à une recherche de pouvoir. On peut adresser à la notion de causalité des critiques internes : «Les difficultés (soulevées par le concept de causalité) présentent des

³⁰Il s'agit de la saturation des données, moment où il n'y a plus de données qui apparaissent qui ne soient pas déjà apparues.

implications pour toutes les recherches scientifiques mais particulièrement pour l'être humain... Il a été impossible de dépouiller le concept de causalité des influences en provenance de l'expérience humaine, de ses jugements et de ses intuitions» (Lincoln et Guba, 1985, p. 141-143).

Il est nécessaire de considérer les relations entre les phénomènes d'une nouvelle manière. Lincoln et Guba proposent le concept d'influences mutuelles simultanées³¹ : «Plusieurs éléments sont impliqués dans n'importe quelle action et chaque élément interagit avec l'ensemble des autres d'une manière qui les modifie toutes pendant qu'il en résulte simultanément quelque chose que nous, comme observateur extérieur, nommons résultats ou effets» (p. 151). Ainsi échappe-t-on au problème du déterminisme, de la préséance de la cause sur l'effet, de la détermination des causes nécessaires et suffisantes, de la régularité causale, des difficultés liées au jugement humain (idem). De plus, ce concept est d'une plus grande utilité pratique, étant «davantage en accord avec une épistémologie émergente et des considérations paradigmatiques» (p. 159).

Ainsi verra-t-on dans ces quelques remarques le souci d'une recherche à la mesure de l'expérience humaine et de cette prodigieuse aventure qu'est la construction du savoir humain. Un paradigme intégrateur est-il possible ?

La méthodologie narrative de la recherche rend compte de cette construction et de cette aventure de la connaissance humaine. La structure narrative intègre la construction de sens dans l'expérience vécue et son mouvement d'objectivation par la construction avec autrui de la connaissance.

1.3 La recherche narrative

Cette étude s'inspire de la recherche narrative par son attention portée à la narration, au journal de bord narratif, à la pratique réflexive, à l'analyse des données réflexives et à son compte rendu. C'est pourquoi nous abordons spécifiquement le thème de la recherche narrative.

Nous avons mentionné plus haut que Fenstermacher et Richardson (1994) repèrent trois domaines liés à la narration et qui sont souvent confondus : (1) le discours écrit ou parlé du narrateur qui est souvent objet de recherche, (2) la recherche narrative qui construit ou reconstruit une

³¹Dans le texte original : «mutual simultaneous shaping».

histoire à partir des données et (3) l'usage de la narration dans les formations qui visent la transformation des pratiques. Dans la partie précédente, nous avons traité des aspects un et trois. Nous abordons maintenant la question de la recherche narrative.

La recherche narrative est issue de l'anthropologie ; elle a joué un rôle important dans le développement des sciences sociales et humaines. On peut penser à l'utilisation des récits de vie par les chercheurs qui ont formé l'École de Chicago, utilisation qualifiée aujourd'hui de méthode biographique (Peneff, 1990) ou à l'ethnométhodologie où la rationalité de l'acteur social s'exprime dans le langage et se construit par le récit (Coulon, 1993).

Connelly et Clandinin (Clandinin, 1989, Clandinin et Connelly, 1995, Connelly et Clandinin, 1990, 1994) ont observé l'utilisation de la narration dans plusieurs champs des sciences sociales, dont l'ethnologie et la psychologie, et ont cherché à passer du phénomène de la narration à une méthode narrative qui serait applicable en éducation. Pour eux, «l'éducation et la recherche en éducation sont des constructions et des reconstructions d'histoires personnelles et sociales » (Connelly et Clandinin, 1990, p. 2). Quelles sont les caractéristiques de cette méthode ?

Le chercheur laisse la parole aux histoires des acteurs, de manière à ce que les deux voix, celle des acteurs et celle du chercheur, puissent s'entrelacer. Ainsi, «les deux histoires, de l'acteur et du chercheur, deviennent, en partie, une histoire partagée construite et reconstruite tout au long de la recherche» (Connelly et Clandinin, 1990, p. 5).

Cette histoire se construit à travers différentes formes de recueil de données : notes de terrain, journal de bord (des acteurs et des chercheurs), entrevues, anecdotes vécues (chez les enfants, par exemple), essai biographique, etc. À partir de ces données, l'étude narrative est construite. Bien qu'une méthodologie narrative soit en construction (Connelly et Clandinin, 1990), l'étude narrative se caractérise par (a) l'importance accordée au sens du tout et le passage au détail (l'anecdote, par exemple) ; (b) la participation du lecteur à la construction de sens (Smagorinsky, 1995) ; (c) la rencontre du contexte (la scène) et du temps (ou intrigue) dans la construction de l'étude et (d) la traduction du temps en signification-valeur-intention (Carr, 1986).

L'attrait de la méthode narrative réside dans sa capacité de rendre compte de l'expérience vécue personnellement et socialement, et d'en indiquer le sens (Connelly et Clandinin, 1990). «L'histoire fait surgir le sens de ce qui peut sembler être les expériences chaotiques de la vie» (Webb-Mitchell, 1990, p. 627). La narration comporte une dimension cognitive (Greimas et Courtés, 1989). C'est la traduction du savoir en récit (Gundmundsdottir, 1991).

L'étude narrative met l'accent sur ce que l'acteur pense et fait (Behar-Horenstein et Morgan, 1995). La pensée narrative combine les faits, les situations et les idées selon le schéma d'une histoire (Gundmundsdottir, 1991). Elle est bien adaptée à l'exploration des relations, des motifs, des sensations et des conséquences des gestes posés par les acteurs (Thomas, 1991). Il ne faut pas seulement tenir compte du produit final mais également du processus d'écriture, dans une relation transactionnelle entre l'auteur et le lecteur, qu'il soit virtuel ou réel (King, 1993). L'écriture, sous diverses formes, dont l'écriture narrative, peut être vue comme une méthode de recherche qui permet d'adopter différentes perspectives et de s'y situer (Richardson, 1994). La méthode narrative permet la pluralité des voix : celle des acteurs et celle du chercheur. Elle est souvent associée au partage du pouvoir et aux recherches collaboratives (Goodson, 1995). Elle présente aussi des dangers dont celui d'une Présence implicite derrière le narrateur, une autorité non manifestée, comme le souligne Tochon (1994) : «L'idéalisme psychologique et néo-romantique tend à transformer l'usage de l'histoire personnelle en voie psychanalytique autonome. Les risques potentiels de cette voie sont ceux de la soumission conceptuelle» (p. 242). Ces quelques remarques soulignent la nécessité d'une constante vigilance éthique.

1.3.1 La validité de la recherche narrative

La recherche narrative peut avoir des visées et des implications politiques comme le remarque Elbaz-Luwisch (1997). Schön (1991) parle d'histoires sous-jacentes. Ainsi la question de la validité de la recherche narrative se pose et vient s'ajouter à la question de la vérité de la narration des acteurs sur laquelle peut reposer la recherche narrative.

En créant un lien entre la théorie et la pratique, en donnant la parole aux acteurs et à leur réflexion dans un climat de collaboration, la

recherche narrative vise un savoir qui approprie plutôt qu'un savoir descendant qui exerce un contrôle. Le savoir et la nature humaine sont reconceptualisés :

«L'idée que nous vivons nos vies à la manière dont nous racontons nos histoires remet en question plusieurs formulations psychologiques de la nature humaine parce qu'elle implique que la personnalité est beaucoup plus dynamique et ouverte que le permettent plusieurs théories, qu'elle est toujours en interaction avec les récits sociaux et culturels qui sont disponibles et que les universitaires n'en savent pas plus que les gens ordinaires sur leurs propres histoires» (Elbaz-Luwisch, 1997, p. 78).

Dans sa critique de la validité de la recherche narrative, Phillips (1997a) s'appuie sur les doutes possibles quant à la vérité de ce que racontent les gens. Il y a dans ce doute un idéal de vérité objective : il n'y a pas de point de vue parfait qui rendrait compte d'une vérité absolue. L'observateur parfait, qui verrait la situation de tous les angles possibles et d'une manière neutre, n'existe pas. Même si Phillips (1997b) avance l'idée d'une multitude de réalités compatibles qui indiqueraient la vérité, l'idéal d'une vérité accessible ou indiquée persiste. À notre avis, les interprétations convergentes dont parle Phillips (idem) font appel à une vision platonicienne de la réalité où l'interprétation de ce qui est observé participe de l'Idée et l'indique. C'est un idéalisme, c'est-à-dire que l'idée (ou la vérité) se situe au-delà de ce qui se manifeste. À l'opposé de cet idéal, il y a la narration qui manifeste la mauvaise foi. En plus des moyens de triangulation, de raffinement de l'hypothèse, de la confrontation des idées et de la vérification indépendante dont nous avons parlé plus haut et du principe de saturation des données (Paillé, 1994) lors de l'analyse des données, le chercheur, avec son intelligence et son intuition, demeure l'outil principal qui permet de détecter la véracité d'un récit.

Pour Doyle (1997), la vérité est définie comme une «valeur flottante» qui se situe à la jonction de théories, d'observations, d'interprétations et de l'examen de la communauté scientifique. La recherche narrative exprime ce point de jonction et devient une manière privilégiée de générer des connaissances sur l'enseignement et la préparation des enseignants.

Schön (1996b) pose ainsi la question de la validité de la narration réflexive : «Est-il possible de reconnaître à la fois le rôle joué par

l'observateur qui construit des histoires de la réalité et la capacité de corriger ces mêmes histoires à cause d'une réalité qui oppose des résistances ? En d'autres termes, peut-on reconnaître que si toute description d'un cas pratique est une construction de l'esprit, elle n'en devient pas pour autant forcément arbitraire ?» (p. 510). Schön suggère d'aborder cette question en envisageant l'histoire contraire : si cette dernière est réfutée, celle qui est proposée acquiert une plus grande validité. C'est le test de validité de Popper (1968). Il faut examiner si les explications sont plausibles, cohérentes, en accord avec la structure théorique privilégiée et si elles conviennent à la situation. Schön accorde ainsi une place importante aux comptes rendus concurrents d'une même réalité et met en garde contre une valorisation excessive des propos des praticiens : il faut tenir compte des intentions de l'acteur et des histoires implicites des chercheurs.

L'attention portée à l'expérience humaine et son compte rendu peut respecter tout à la fois la nature et la complexité de cette expérience tout en répondant aux normes de rigueur et de réflexion épistémologique qui permettent de construire la science. Dans cette construction, les chiffres et la quantification ne sont pas à exclure malgré les critiques formulées à leur égard : les chiffres sont porteurs de sens et d'histoires, ils sont un autre langage qui permet de porter un autre regard sur l'expérience.

Nous avons débuté cette partie par en soulignant le pouvoir que pourrait s'arroger la recherche qualitative en adoptant des positions radicales. Nous avons adressé de sévères critiques au positivisme. Nous avons indiqué que la phénoménologie n'est pas un subjectivisme et que le sens des phénomènes de l'expérience personnelle peut être construit et explicité narrativement. Par le fait même, sans aller jusqu'à dire que derrière des positions phénoménologiques objectivantes il y a des loups déguisés en mouton (Kempner, 1992), nous nous démarquons des méthodes d'analyse phénoménologique³² qui objectivent le sens donné par l'acteur en excluant le chercheur pour qui ce sens est un phénomène.

L'ensemble des remarques que nous avons formulées au sujet de la narration montre que la narration permet de porter attention à autrui tout

³²Bachelor et Joshi (1986), par exemple.

en tenant compte de soi, de rendre compte de l'expérience vécue, d'y réfléchir individuellement et en groupe, de la conceptualiser de manière à ce qu'elle puisse être communiquée ; elle contribue ainsi à construire le savoir sur l'expérience humaine.

Nous avons ainsi décrit la perspective épistémologique à partir de laquelle nous utilisons les outils de collecte et d'analyse des données que nous présentons maintenant.

2 L'observation participante

L'observation participante ou directe (Laperrière, 1992) a deux rôles : impliquer le chercheur dans la situation qu'il veut étudier, afin qu'il en fasse l'expérience, et recueillir des informations par l'observation des personnes, des activités et des situations (Spradley, 1980). Elle favorise un double point de vue : intérieur parce que l'observateur vit l'expérience et est à même d'observer les effets en lui, et extérieur, par l'observation des autres participants.

Les données recueillies sont de nature descriptive. Elles demandent au chercheur une grande disponibilité en termes de temps consacré à leur collecte (Deslauriers, 1991). Ouellet (1994) souligne les qualités d'être et de relation que doit posséder l'observateur. De plus, une vigilance éthique est indispensable au bon déroulement de la recherche (Crête, 1992).

On distingue plusieurs types d'observation participante selon le degré d'implication du chercheur. Spradley (1980) en distingue quatre : passive, modérée, active et complète. Pour sa part, Lapassade (1992-1993), en distingue trois : périphérique, active et complète. Dans le cas de l'observation complète, le chercheur fait totalement partie de la situation. Il est un participant «ordinaire». C'est un enseignant-chercheur dans une école, par exemple. L'observateur actif conserve une certaine distance bien qu'il participe aux activités : il y conserve son statut de chercheur. Dans l'observation périphérique (modérée ou passive), le chercheur n'est pas au centre des activités : il participe peu aux activités et n'entre qu'occasionnellement en interaction avec les autres membres du groupe.

On peut différencier quatre formes de notes de terrain, prises au cours de l'observation (Spradley, 1980). Nous explicitons ces formes pour préciser la nature du journal de bord narratif qui les inclut sans y être

limité :

- Les notes de terrain condensées (ou cursives - Laperrière, 1992), prises durant l'observation. On y retrouve des notes sur le contexte, la description des lieux, des personnes, le contenu des discussions, etc. C'est un aide-mémoire qui doit être repris et développé.
- Les notes de terrain développées dans les heures qui suivent l'observation. Les notes de terrain condensées sont reprises et articulées dans une description plus complète. Elles forment un compte rendu synthétique ou extensif (Laperrière, 1992). Des éléments du contexte et du contenu sont développés. Ces éléments n'étaient que brièvement indiqués dans les notes condensées : c'est pourquoi il est souhaitable que le chercheur développe ses notes de terrain dans les heures qui suivent l'observation.
- Le journal de terrain (ou journal de bord - Laperrière, 1992) où l'observateur note son expérience, ses sensations, ses idées, etc. Ces notes peuvent être prises à la suite des notes de terrain développées ou en parallèle de celles-ci, dans deux colonnes distinctes, par exemple. Elles peuvent aussi faire l'objet de paragraphes distincts.
- Les notes d'analyse et d'interprétation de l'observateur-chercheur. Comme le journal de terrain, elles peuvent être écrites parallèlement aux notes de terrain ou faire l'objet d'un journal distinct.

Ces notes sont prises dans le but d'être traitées ultérieurement. Une classification s'impose lors de la rédaction. Laperrière (1992) suggère l'utilisation de fiches qui mentionnent les principaux thèmes ou mots clefs des notes : ces fiches sont des comptes rendus signalétiques. Le journal de bord narratif reprend les éléments de ces quatre types de notes de terrain et les organise selon une trame narrative.

3 Le journal de bord narratif

Dans l'observation participante telle que décrite plus haut, le journal de bord (ou journal de terrain) est surtout utilisé pour conserver les impressions et les réflexions personnelles du chercheur. Les impressions

et l'analyse du chercheur, le contexte et le contenu de l'observation sont ainsi séparés. Cette pratique permet un certain classement qui semble utile dans la rédaction cursive et le traitement des notes. On peut critiquer cette manière de faire en soulignant que ce ne sont pas des processus distincts. Une réflexion en cours d'action (Schön, 1994, 1996a, 1996b) est présente dans l'observation et l'encadre, au sens réflexif du terme. Dans le développement des notes condensées, une réflexion sur l'observation est présente. L'observation, la prise de note, leur développement, la rédaction d'un compte rendu, le journal de bord de l'observateur et les notes d'analyse constituent le déploiement dans l'espace et le temps de facettes multiples d'une même activité réflexive. Sa division formelle lui fait perdre son unité, sa ligne directrice ou, d'un point de vue narratif, son intrigue.

Dans un journal de bord narratif (a) l'explication narrative provient du tout et alterne avec les détails qui peuvent prendre la forme d'une anecdote ; (b) le lecteur doit pouvoir recréer la scène et le contexte de l'étude. Le sens construit par la narration n'est pas figé : le lecteur prend part à la construction de sens (Smagorinsky, 1995). (c) La narration se construit dans la rencontre du contexte (la scène) et du temps (passé--présent-futur ou intrigue). (d) Le temps peut être traduit en signification-valeur-intention (Carr, 1986).

L'attrait du journal de bord narratif réside dans sa capacité de rendre compte de l'expérience vécue personnellement et socialement, et d'en indiquer le sens (Connelly et Clandinin, 1990). «L'histoire fait surgir le sens de ce qui peut sembler des expériences chaotiques de la vie» (Webb-Mitchell, 1990, p. 627). La narration comporte une dimension cognitive (Greimas et Courtés, 1989). C'est la traduction du savoir en récit (Gundmundsdottir, 1991). En pratique réflexive, la narration est un outil pour rendre compte des savoirs implicites à l'acteur et pour y réfléchir (Mattingly, 1996). Utilisée en recherche, la méthode narrative permet de décrire et de reconstituer l'expérience pour le lecteur destinataire (Clandinin et Connelly, 1996).

Ainsi, dans un journal de bord narratif, les différents types de notes mentionnés plus haut sont repris et présentés selon une structure narrative. Les comptes rendus signalétiques deviennent des intertitres regroupés sous

forme de table des matières. Les notes d'analyse et d'interprétation sont incluses dans la narration.

Le journal de bord narratif présente plusieurs avantages :

- l'articulation du contexte, de l'action, de son déroulement, de l'analyse et de l'interprétation.
- l'inclusion du point de vue du chercheur ou de son intentionnalité (St-Arnaud, 1992, 1995, 1996).
- il permet de recréer la situation observée et le point de vue de l'observateur.

Les journaux de bord sont soumis à une analyse par transformation progressive des données (point 6).

Dans le cadre de la recherche «Parents responsables», le caractère narratif du journal de bord apporte un élément de cohérence entre le compte rendu des observations, la narration réflexive des cas vécus avec les parents et avec les éducatrices. Cependant, le journal de bord narratif ne permet pas d'explicitier le point de vue des éducatrices comme peut le faire l'entrevue semi-dirigée.

4 L'entrevue semi-dirigée³³

L'entrevue semi-dirigée peut se définir en relation avec deux pôles : l'entrevue non-dirigée et l'entrevue directive, parfois assimilée à l'administration d'un questionnaire. Examinons ces deux pôles.

En pratique, l'entrevue directive se confond avec le questionnaire administré personnellement (Paillé, 1991). Angers (1992) parle de questionnaire/entrevue. On peut aussi parler d'entrevue fermée et structurée où le format de l'entrevue est standardisé (entrevue standardisée), avec des questions à sens unique, utilisées par le chercheur comme vérification à

³³Boutin (1997) propose une typologie générale de l'entretien de recherche qualitatif basé sur le mode d'investigation choisi et le but poursuivi : l'entretien en profondeur, centré, à questions ouvertes, à questions fermées, actif, long, de type ethnographique et de type clinique. On peut faire un rapprochement entre l'entrevue semi-directive chez Paillé (1991) et l'entretien à questions ouvertes décrit dans cette typologie.

Nous présentons ce type d'entrevue en rapport avec son niveau de directivité.

l'intérieur d'un groupe homogène (Ouellet, 1994). Elle permet ainsi d'avoir une idée représentative de ce groupe homogène en déterminant la fréquence d'unités prédéterminées (Paillé, 1991). Elle est alors maniée de manière plus impersonnelle et le chercheur s'en tient au schéma de ses questions. En résumé, l'entrevue directive est surtout constituée de questions fermées, très bien structurées à l'avance et souvent standardisées ; ces questions sont alors comparables et classifiables (Richardson et coll., 1965). De plus, elle est menée de manière impersonnelle afin de ne pas influencer l'acteur social. Elle sert à recueillir, de manière structurée, des informations et à en vérifier d'autres, à l'intérieur d'un groupe homogène.

L'entrevue non-directive favorise «la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche» (Blanchet, 1985, p. 7). Influencée par le concept de non-directivité qu'a proposé Carl Rogers, l'entrevue non-directive vise moins à proposer une entrevue sans direction que de permettre à l'acteur social de s'exprimer librement, sans l'influence de questions ou de critiques extérieures (Daunais, 1992). Le rôle du chercheur est d'écouter et de motiver l'interviewé à s'exprimer. Le chercheur peut intervenir mais seulement dans un but de clarification et d'approfondissement de ce qui est amené par l'interviewé (Paillé, 1991). On peut parler d'entrevue non structurée ou non-standardisée (Ouellet, 1994) visant à recueillir «en vrac» une quantité importante d'informations sur un thème donné. En résumé, l'entrevue non-directive est en principe non-dirigée, non-structurée et non-standardisée, bâtie autour d'un thème ouvert, visant à recueillir la compréhension du sujet, dans ses propres mots. Elle ne demande pas de préparation particulière, le chercheur n'ayant qu'à poser une question générale et ouverte sur le thème de recherche (Daunais, 1992).

L'entrevue semi-directive se situe à mi-chemin entre l'entrevue directive et l'entrevue non-dirigée tant dans sa préparation que dans sa direction. Le chercheur guide la conversation tout en restant ouvert et souple quant à la spécificité de l'expérience de la personne interviewée (Paillé, 1991).

L'entrevue semi-directive est un type d'entrevue où le chercheur prépare un guide afin d'en expliciter les buts, les sous-thèmes et leur ordre théorique (Daunais, 1992). Des questions ouvertes sont utilisées. L'investigateur recherche un témoignage de l'acteur plutôt que des

fréquences, comme dans le questionnaire. Il s'agit d'une recherche du sens et de la structure de la réalité de l'acteur social. «Plus encore, le but de l'entrevue n'est pas uniquement d'obtenir des réponses mais également de découvrir quelles questions poser et quand les poser» (Paillé, 1991, p. 3). Il s'agit ainsi d'une entrevue semi-préparée qui, tout en restant ouverte et souple, est ponctuée de questions ouvertes et amène le sujet à développer son point de vue et son expérience, tout en gardant une direction générale au moyen de thèmes semi-structurés.

Paillé (1991) propose l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-dirigée en six étapes. Premièrement, dans un premier jet, en réponse à la question «qu'est-ce qui m'intrigue là-dedans ?» le chercheur met sur papier toutes les interrogations qui lui viennent à l'esprit. Au fil de ses lectures, des rencontres préalables et des conversations, les questions s'accumulent. Puis vient le temps de regrouper thématiquement ces questions. En relisant les questions, elles sont classées et regroupées sous quelques thèmes. Dans une troisième étape, chacun des thèmes est repris pour une structuration interne. Le chercheur en arrive à mettre en ordre les questions tout en respectant la dynamique de l'entrevue qui aura lieu. Quatrièmement, les thèmes sont approfondis en relisant les questions de manière à ce que chacune d'elles vise bien ce que le chercheur veut savoir et si elles complètent bien le thème. Puis vient le temps d'ajouter des «probes» (Paillé, 1991) qui peuvent être compris comme des sondes, c'est-à-dire des indications sur ce que nous voulons savoir et qui pourront être utilisés sous forme de questions de clarification. La sixième et dernière étape est la finalisation du guide : on y enlève la numérotation des thèmes, les probes seront écrits en caractères gras. Ce guide peut être revu et corrigé au fil des entrevues.

Une analyse thématique des entrevues sera faite. Les données recueillies par les journaux de bord et les entrevues seront complétées par l'enregistrement de séances en «focus group».

5 Le «focus group»³⁴ ou groupe de réflexion

³⁴On peut aussi parler d'entretien de groupe centré. Voir la typologie proposée par Boutin (1997).

Les séances de «focus group» ou «groupe de réflexion»³⁵, qui ont été réalisées dans le cadre de cette étude ont pour objectif de valider l'analyse des données et de fournir des informations sur les besoins de formation des éducatrices.

La méthode du «focus group» a d'abord été utilisée en sciences sociales pour évaluer la réponse de l'auditoire à un programme radiophonique (Stewart et Shamdasani, 1990). Elle consiste à réunir un groupe de plus ou moins 8 à 12 personnes, selon les auteurs, pour discuter d'un sujet particulier. Un animateur facilite la discussion et les interactions entre les participants. On traduit parfois le terme anglais par «groupe de discussion dirigée» ou «groupe témoin» (Simard, 1989) ou «entrevue de groupe» (Krueger, 1994). Il s'agit d'une discussion planifiée qui vise à recueillir les perceptions des participants à propos d'un sujet précis grâce à un environnement qui favorise la discussion (Krueger, 1994).

La séance de «focus group» dure généralement d'une heure trente à deux heures (Stewart et Shamdasani, 1990). La discussion peut viser à (1) recueillir des informations exploratoires sur un sujet donné ou (2) à confirmer et vérifier les résultats d'une analyse, par exemple, ou (3) à ajuster une expérimentation en cours (Krueger, 1994). Généralement, plusieurs groupes sont formés. Une certaine homogénéité du groupe est recherchée de même qu'il est préférable que les participants ne se connaissent que peu ou pas (Krueger, 1994).

Krueger relève plusieurs avantages et limites reliés à l'utilisation d'un «focus group». Parmi les avantages, on retrouve :

- les interactions des participants recréent les conditions de la «vie réelle»,
- l'animateur peut explorer des pistes qui n'avaient pas été prévues, contrairement à un questionnaire,
- les résultats sont accessibles et facilement illustrés par les propos des participants,
- le coût est peu élevé,

³⁵Nous préférons utiliser le terme «groupe de réflexion» afin de mettre l'accent sur le caractère moins structuré de ces rencontres que ne l'étaient à l'origine les «focus groups», et en raison du cadre réflexif de cette étude.

- la tenue des discussions et l'analyse peuvent être faites rapidement.

Voici les principales limites soulignées :

- le contrôle exercé sur l'entrevue est moindre que dans une entrevue individuelle,
- les données sont plus difficiles à analyser : elles doivent tenir compte des interactions entre les participants,
- l'animateur doit être bien entraîné,
- les résultats peuvent varier d'un groupe à l'autre, chaque groupe ayant un caractère unique.

Les rencontres doivent être bien planifiées : l'objectif de la discussion doit être clair, un guide d'entrevue doit être préparé (Simard, 1989), à la manière d'une entrevue individuelle. La discussion peut être enregistrée et retranscrite intégralement.

Les données qualitatives ainsi recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique (point 7).

6 L'analyse par transformation progressive des données réflexives

Les journaux de bord font l'objet d'une analyse par transformation progressive des données.

Clarke (1992, 1995) propose une analyse des données réflexives qui s'appuie sur la comparaison constante des données (Glaser et Strauss, 1967, Lincoln et Guba, 1985) et sur les éléments de la pratique réflexive définis par Schön (1994, 1996a, 1996b). Cette méthode s'accorde à la nature de l'intervention réflexive, des données recueillies et de la mise en pratique des résultats de cette recherche dans la formation des éducatrices.

Il s'agit d'une transformation progressive des données, en quatre étapes :

- Transcription des données.
- Identification des composantes de la réflexion. Clarke (1995) suggère les composantes suivantes : déclencheur de la réflexion, cadrage du problème, recadrage du problème et planification de l'action. Il semble pertinent d'en ajouter trois autres : l'intention implicite à l'action (St-Arnaud, 1992, 1995, 1996),

l'évaluation de l'action expérimentée et les savoirs pratiques en action.

- Identification des thèmes réflexifs. Le lien entre les composantes de la réflexion constitue le thème de la réflexion. Les composantes sont classées, examinées, reliées et les thèmes identifiés.
- Regroupement des thèmes en catégories réflexives. De nouvelles catégories sont créées si les caractéristiques diffèrent suffisamment des catégories déjà existantes et si la nouvelle catégorie est utile et signifiante.

Les résultats de cette analyse et de celle des entrevues ont été présentés aux éducatrices et intervenants dans des «groupes de réflexion».

7 L'analyse thématique

Comment analyser et interpréter les transcriptions des entrevues et des séances des groupes de réflexion afin d'en dégager le point de vue de l'acteur, c'est-à-dire de l'éducatrice ? Le choix d'une analyse thématique, comportant un exercice de thématization et d'examen discursif des thèmes, nous paraît approprié en ce qu'elle permet de rejoindre l'expérience des éducatrices.

On peut distinguer l'analyse thématique de l'analyse de contenu. À propos de cette dernière, Landry (1992) parle de deux types de contenu : manifeste et latent. Le contenu manifeste est explicite alors que le contenu latent doit être interprété. L'analyse du contenu latent s'inscrirait dans une démarche d'analyse qualitative (Landry, 1992). Paillé (1996) considère que l'analyse des contenus manifestes est une analyse «quasi qualitative» car elle prête au dénombrement. L'analyse de contenu latent, elle aussi, s'approcherait d'une analyse objectivante, comme en témoigne le souci d'objectivité de Landry (1992) dans le choix du style d'analyse de contenu. Paillé (1996) propose plutôt une analyse thématique de type qualitatif qui vise à «dégager la trame expérientielle de ce qui est vécu ou observé» (Paillé, 1996, p. 185). Cette analyse répond aux questions «qu'y a-t-il dans ce propos, dans ce texte, de quoi traite-t-on ?» (p. 186). L'auteur propose deux étapes : la thématization et l'examen discursif des thèmes.

7.1 La thématization

Deux démarches peuvent mener à la thématization. Dans la première démarche, le texte est lu et les thèmes identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture. Puis ils sont regroupés et fusionnés, lorsqu'il est à propos de le faire. Ils sont hiérarchisés par la suite. Dans la seconde démarche, des échantillons du corpus sont pris au hasard puis lus. Des thèmes sont notés et une grille thématique est construite qui sera appliquée au corpus en entier. Nous adoptons cette deuxième démarche.

Thématiser, c'est comprendre le sens d'un extrait et en tirer un «essentiel générique» qui le caractérise et qui répond aux objectifs de la recherche. Les thèmes ainsi construits permettent le classement sous forme d'un arbre thématique qui peut avoir quatre niveaux : (1) les extraits du corpus, (2) les thèmes particuliers, (3) les thèmes généraux et (4) les regroupements des thèmes généraux.

7.2 L'examen discursif

L'examen discursif est un exercice réflexif qui répond à une logique interprétative : «Il ne s'agit pas seulement de relever des thèmes, mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns avec les autres de manière à déboucher sur l'exercice discursif appelé traditionnellement discussion» (Paillé, 1996, p. 193).

Cet examen discursif des thèmes vient compléter la thématization en y apportant des nuances. Paillé (1996) souligne que plusieurs analyses qualitatives ne comportent pas cet examen discursif et s'arrêtent à la thématization.

Nous avons ainsi précisé certains principes et les choix méthodologiques qui sous tendent la méthodologie utilisée. Au chapitre suivant, les modalités méthodologiques de l'étude sont présentées.

Chapitre 4

La méthodologie

Dans ce chapitre nous présentons la nature des données et l'analyse qui en est faite. Des données de deux types ont été recueillies (journaux de bord et entrevues), analysées puis validées par deux groupes de réflexion. Ces séances ont été enregistrées et constituent un troisième type de données. La population et la nature des données sont examinées pour les notes de terrain, les transcriptions d'entrevues et les enregistrements audio et vidéo des séances de validation. Nous décrivons les méthodes d'analyse qui sont utilisées pour chaque type de données. Nous discutons finalement des principes de scientificité qui guident cette méthodologie.

Le corpus de données est constitué de trois types de données qualitatives : le journal de bord narratif, les transcriptions d'entrevues et les enregistrements audio et vidéo des séances de validation des groupes de réflexion. Les séances de validation portent sur les résultats de l'analyse des journaux de bord et des transcriptions d'entrevues. Nous considérons les données recueillies lors de ces séances comme des données réflexives.

Les données recueillies par l'observation et la rédaction des journaux de bord sont traitées par une transformation progressive des données (Clarke, 1995). Les transcriptions des entrevues et les enregistrements des groupes de réflexion sont traitées par une analyse thématique (Paillé, 1996).

1 Les participants concernés par chaque type de données

Les données sont de trois types : notes de terrain rédigées sous forme de journal de bord, transcriptions d'entrevues, d'enregistrements audio et vidéo (et leurs transcriptions) des séances de validation en groupes de réflexion. Nous spécifions ci-après les participants propres à chaque activité de recueil de données.

1.1 Les participants concernés par les journaux de bord narratifs

Les journaux de bord narratifs portent sur l'ensemble du déroulement des rencontres où quinze éducatrices réparties en cinq sites (sept services de garde : deux sites ont regroupé deux services de garde) ont été

présentes. Ils ont été rédigés par six chercheurs/participants³⁶ (si l'on tient compte du responsable du programme de recherche) impliqués dans une observation participante modérée (Spradley, 1980) ou périphérique (Lapassade, 1992-1993) pour quatre d'entre eux³⁷. Le journal de bord de l'auteur de cette thèse a été rédigé suite à une observation participante active (Spradley, 1980, Lapassade, 1992-1993) en raison de son rôle dans l'animation d'une grande partie des rencontres. Les notes de terrain ont été prises durant les séances dans le premier cas et après les séances dans le deuxième cas. Ces notes ont été retranscrites sous la forme d'un journal de bord narratif incluant le contexte et le contenu, comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, en démarquant cette forme de rédaction du style ethnographique utilisé par Spradley (1980). Des intertitres ont été inclus au fur et à mesure de la rédaction. Ces intertitres forment une table des matières. Les journaux de bord relatifs aux garderies portent sur soixante-huit rencontres réparties dans sept garderies, sur une période de deux ans pour quatre sites et d'un an pour un site, et totalisent près de quatre cents pages de texte (interligne simple). Ces journaux de bord portent sur la préparation aux rencontres, les discussions avec les parents et le temps de rétroaction après chaque rencontre. Les éducatrices ont été présentes à ces trois étapes. On retrouve des notes à propos des éducatrices, des parents et des interactions entre les deux. Les enfants ont été évoqués par les propos des uns et des autres³⁸.

³⁶Nous remercions Iris Le Sieur, Sabina Patriciu, Yvon Rouillard et Diane Mercier pour leur journal de bord. Nous n'abordons pas ici le volet «prématernelle» du programme de recherche, dans lequel d'autres chercheurs sont intervenus.

³⁷Selon les sites et selon les années, depuis 1993, François Victor Tochon et Jean-Marie Miron ont été tour à tour ou ensemble animateurs de séances et, parfois, preneurs de notes à des fins de synthèse; toutefois l'animation a parfois été appuyée par Isabelle Druc, Sabina Patriciu ou Yvon Rouillard. La présente thèse porte sur la strate temporelle 1995-1997.

³⁸Parallèlement à cette étude sur la formation des éducatrices au soutien éducatif des parents, le traitement de ces données nous a permis d'explorer des thèmes reliés à l'intervention (Miron, 1996b, 1998c), à la compétence parentale (Miron, 1998a, 1998b) et à la paternité (Miron, 1997b). D'autres articles portant sur la narration et les stratégies narratives d'animation sont en préparation. Nous voulons indiquer que le corpus de

Le tableau 3 présente les participants, le type d'observation, le moment de la prise de note, le nombre de rencontres, le nombre de sites et la période couverte par la collecte des données qui sont à l'origine des journaux de bord.

Tableau 3. Participants et nature des données : journaux de bord

Journaux de bord	
Participants	15 éducatrices
Observation participante	Participation modérée le plus souvent pour 4 chercheurs Participation le plus souvent active pour un ou deux chercheurs dont le plus fréquemment l'auteur de la thèse. ³⁹
Notes de terrain	Prises durant les séances pour 4 chercheurs Prises après les séances pour 1 chercheur
Nombre de rencontres	68 rencontres
Nombre de sites	7 garderies réparties en 5 sites : -Pyramide et Girafe -Farfadet et Crevette -Poussières d'étoiles -Sauterelle -Du Verger

(suite du tableau)

données a été étudié en profondeur, sous des angles variés.

³⁹Nous rappelons que la période du programme de recherche que nous analysons (1995-1997) a été précédée d'une collecte de données similaire qui a fait l'objet du mémoire de deuxième cycle. Nous nous y référons brièvement à propos des questions éthiques.

Tableau 3. (suite)

Journaux de bord	
Période de collecte des données	2 ans (années 95-96 et 96-97) pour 4 sites 1 an (année 96-97) pour 1 site (Du Verger)

1.2 Les participants concernés par les transcriptions d'entrevues

Des entrevues ont été réalisées à la fin de la première année (95-96) dans les quatre sites où l'intervention s'est déroulée sur deux ans : treize éducatrices ont été interviewées. Ces entrevues ont porté sur l'évaluation de leur participation à la recherche. Dans les mois qui ont suivi la fin de l'intervention (96-97), des entrevues ont été réalisées auprès de toutes les éducatrices disponibles dans chacun des sites, soit onze. Ces entrevues ont porté spécifiquement sur la réflexion des éducatrices et le développement de savoirs pratiques durant le projet «Parents responsables».

Le tableau 4 présente le nombre de sites, les participants et le thème des entrevues menées après la première année du projet «Parents responsables» et à la fin de celui-ci, après la deuxième année.

Tableau 4. Participants et nature des données : entrevues québécoises

Entrevues québécoises	
Entrevues après une première année (sur 2)	4 sites
Population	13 éducatrices
Thème	Évaluation de la participation des éducatrices
Entrevue à la fin de l'intervention	5 sites
Population	11 éducatrices
Thème	Réflexion et savoirs pratiques

Il est à noter que sur les treize éducatrices interviewées après une première année, deux d'entre elles n'étaient plus à l'emploi de la garderie à la fin des rencontres et deux autres ne se sont pas montrées disponibles. Au cours de la deuxième année, le site de la garderie Du Verger s'est joint à l'intervention : deux nouvelles éducatrices se sont jointes aux précédentes, d'où le nombre de onze éducatrices qui ont été interviewées à la fin des rencontres.

Ces entrevues ont été complétées par des données comparatives recueillies lors d'un stage en France, à l'automne 1997 et au printemps 1998. Des éducatrices de jeunes enfants et des personnes responsables de leur formation ont accepté de nous entretenir de la relation entre la famille et les crèches parentales. Les données recueillies durant ce stage permettent de mettre en perspective les données recueillies au Québec, ce que nous ferons à la fin du chapitre 8. Les entretiens ont été retranscrits et une analyse thématique en a été faite. Le tableau 5 présente les participants aux entrevues européennes, le nombre d'entrevues et le thème de la discussion.

Tableau 5. Participants et nature des données : entrevues européennes

Participants	Nombre d'entrevues	Thème
Éducatrices de jeunes enfants (EJE)	4 éducatrices oeuvrant en crèche parentale 3 éducatrices en fin de formation initiale	L'apprentissage de la communication avec les parents
Formatrices de EJE	3	La place de la communication avec les parents dans la formation des EJE

1.3 Les participants concernés par les enregistrements audio et vidéo

Les résultats de l'analyse des journaux de bord et des entrevues

québécoises ont été soumis à deux groupes pour fins de validation : l'un formé de trois éducatrices (groupe un) et l'autre formé de cinq éducatrices et de deux membres de l'équipe de recherche (groupe deux). Chaque séance a fait l'objet d'un enregistrement audio et vidéo intégral. Les deux séances ont été retranscrites. La discussion a porté sur les résultats préliminaires de l'analyse des journaux de bord et des entrevues pour le premier groupe et sur l'ensemble des résultats après analyse des journaux de bord et des entrevues pour le deuxième. La rencontre du groupe un a duré quarante minutes et celle du groupe deux une heure trente. Les éducatrices et les membres de l'équipe de recherche ont participé volontairement, sans être indemnisés.

Le tableau 6 présente la population, la durée des séances et le thème de chaque groupe de réflexion.

Tableau 6. Participants et nature des données - groupes de réflexion

Enregistrements audio et vidéo	
Groupe 1 (octobre 1997)	3 éducatrices
Durée	40 minutes
Thème	Résultats préliminaires - journaux de bord et entrevues
Groupe 2 (avril 1998)	5 éducatrices et 2 membres de l'équipe de recherche
Durée	1 heure 30
Thème	Résultats - journaux de bord et entrevues

2 L'analyse des données recueillies par l'observation participante

L'analyse des données recueillies par l'observation participante repose sur une comparaison constante des données (Glaser et Strauss, 1967, Lincoln et Guba, 1985). Elle reprend les éléments qui définissent la pratique réflexive chez Schön et examine le développement des savoirs

pratiques chez les éducatrices. La méthode d'analyse s'inspire de Clarke (1995) et propose une transformation des données en quatre étapes. Cette transformation opérée, une validation des résultats a été faite par les éducatrices, sous forme de groupes de réflexion, et par nos pairs, auteurs des journaux de bord, selon la même formule.

La transformation progressive des données de l'observation participante comprend les étapes suivantes :

- Rédaction des notes de terrain sous forme de journal de bord narratif. Cette étape a été réalisée progressivement, au fil des rencontres, par chacun des assistants/chercheurs et parfois par l'auteur de la thèse ou le responsable du programme de recherche quand d'autres personnes assuraient l'animation. Les journaux de bord ont été regroupés par site, selon un ordre chronologique.
- Repérage des composantes de la réflexion des éducatrices (voir tableau 7). Les composantes proposées par Clarke sont reprises (déclencheur, cadrage, recadrage et planification de l'action) et trois autres éléments sont ajoutés : l'intention, l'évaluation de l'action et les savoirs pratiques. Le tableau 7 présente les différentes composantes de la réflexion chez les éducatrices et leur définition. Un exemple et un contre-exemple illustrent les règles de décision lors de l'examen des composantes : l'exemple est à retenir comme un bon cas d'application de la règle de décision, le contre exemple est un cas non retenu comme valide et indique les limites de la règle de décision à partir desquelles elle ne s'applique plus.
- Identification des thèmes de réflexion. Les composantes de la réflexion sont reliées et constituent les thèmes.
- Catégorisation des thèmes.

Le tableau 7 présente les composantes de la réflexion des éducatrices.

Tableau 7. Composantes de la réflexion chez les éducatrices

Éléments de réflexion	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Déclen- cheur	Situation ou élé- ment de la situa- tion qui suscite l'étonnement, l'émotion, l'ef- fort ou la sur- prise suivi de la réflexion	Henriette est surprise d'ap- prendre que cer- tains parents frappent leur enfant	Les éducatrices notent que les parents avouent frapper leur enfant : elles s'en doutaient déjà
Cadrage	Les éléments de la situation sont organisés sous la forme d'un pro- blème à résoudre	En tant que res- ponsable de la garderie, Hen- riette doit mani- fester son désac- cord et ainsi éviter que l'on puisse penser que la garderie enté- rine le geste	Le fait d'utili- ser la violence physique est attribué au fait que le parent a lui-même été frappé lorsqu'il était enfant. L'éduca- trice n'est pas concernée par le problème

(suite du tableau)

Tableau 7. (suite)

Éléments de réflexion	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Recadrage	Les éléments de la situation sont réorganisés de manière à reformuler le problème	Le parent a fait confiance au groupe. Affirmer le désaccord risque de provoquer fermeture et dissimulation ; il vaut mieux parler ouvertement de la question	Si le parent qui frappe son enfant n'a pas été lui-même frappé dans son enfance, le comportement est attribué à la violence de la société
Intention	Formulation de l'intention implicite au problème à résoudre	Proposer des alternatives pratiques pour résoudre les problèmes de discipline et indiquer comment les éducatrices s'y prennent sans frapper les enfants	La situation est notée, sans intention de la transformer

(suite du tableau)

Tableau 7. (suite)

Éléments de réflexion	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Planifica- tion de l'ac- tion	L'expérimentation d'une solution est planifiée	Un exposé sur les moyens discipli- naires utilisés à la garderie est planifié pour la prochaine séance	Il n'y a pas de planification de l'action
Évaluation de l'ac- tion	Retour sur l'ex- périmentation d'une solution. Cette évaluation peut donner lieu à un recadrage ou au déclenchement d'une autre sé- quence réflexive	L'exposé a été reçu froidement. Il n'a pas provo- qué de discus- sion. Dans les semaines qui ont suivi, les pa- rents concernés n'ont plus parlé du fait qu'ils frappent leur enfant	L'absence d'in- tention et d'ac- tion se traduit parfois par une phrase comme «c'est triste»
Savoirs pratiques en action	Explicitation des savoirs pratiques impliqués dans l'action entre- prise	L'action a fait appel aux savoirs des éducatrices quant à la disci- pline, sans faire appel à ceux des parents	Il y a absence d'action et au- cun savoir pra- tique n'a été mis en oeuvre

Ces composantes de la réflexion sur la pratique des éducatrices

forment une séquence réflexive qui peut s'être déroulée sur plusieurs rencontres, notamment s'il y a eu recadrage et expérimentation de moyens d'action. Pour qu'une séquence réflexive soit amorcée, nous estimons qu'un élément déclencheur et un cadrage du problème doivent être présents. Dans une séquence incomplète, l'intention est absente, ce qui résulte en une inaction et, conséquemment, en une absence d'évaluation de l'action. Une séquence incomplète peut aussi inclure l'intention alors que la planification de l'action ou son évaluation manque. La séquence complète comprend l'intention, les moyens d'action et leur évaluation, avec ou sans recadrage. L'évaluation de l'action peut donner lieu à un recadrage du problème ou au déclenchement d'une nouvelle séquence réflexive, si l'évaluation de l'action a fait naître de la surprise, par exemple. L'enchaînement de plusieurs séquences réflexives constitue une démarche réflexive. La démarche réflexive peut rencontrer plusieurs obstacles définis comme ce qui brise une séquence réflexive (séquence incomplète) ou évite le déclenchement de la réflexion devant une situation jugée problématique par l'équipe d'intervention. À l'inverse, les adjuvants à la réflexion sont définis comme ce qui favorise le déroulement d'une séquence réflexive, son enchaînement avec d'autres ou le déclenchement de la réflexion devant une situation problématique. Le tableau 8 résume ces définitions.

Tableau 8. Les éléments d'une démarche réflexive

Éléments	Définition
Séquences réflexives	-Complètes : enchaînements des éléments de la réflexion sur la pratique : déclencheur, cadrage, (avec ou sans recadrage), intention, planification de moyens d'action et évaluation de l'action -Incomplètes : absence de moyens d'action ou d'évaluation (il peut y avoir une intention qui reste lettre morte)

(suite du tableau)

Tableau 8. (suite)

Éléments	Définition
Démarche réflexive	Enchaînement de plusieurs séquences réflexives
Obstacles à la réflexion	Ce qui met fin à une séquence réflexive ou ce qui évite le déclenchement de la réflexion devant une situation problématique
Adjuvants à la réflexion	Ce qui favorise le déroulement d'une séquence réflexive, son enchaînement avec d'autres ou le déclenchement de la réflexion devant une situation problématique

Le repérage des séquences réflexives a permis de noter ce qui a favorisé ou nui à la réflexion, particulièrement en ce qui a trait aux questions éthiques dont nous traitons au chapitre 6.

3 L'analyse des entrevues

Les étapes de l'analyse thématique des entrevues sont les suivantes :

- Lecture d'extraits du corpus pris au hasard (environ 10%),
- Relevé des thèmes,
- Élaboration d'une grille thématique. Le tableau 9 présente la structure de cette grille thématique qui est bâtie à partir d'un premier relevé des thèmes. Une liste des règles de décision a été constituée. Les exemples et contre exemples servent à illustrer ces règles,
- Application de la grille à l'ensemble du corpus,
- Examen discursif des thèmes.

Le tableau 9 présente la grille thématique des entrevues québécoises.

Tableau 9. Grille thématique - Entrevues québécoises

Thèmes	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Adjuvant à la réflexion (code : ADJ)	Éléments de l'inter- vention, attitudes ou savoirs qui ont facilité la ré- flexion pratique des éducatrices	Pouvoir discuter entre elles des cas problèmes	Les éducatrices n'ont pas le temps pour dis- cuter de la ren- contre
Affection (code : AFFEC)	Évocations du lien affectif entre les parents et les édu- catrices	L'éducatrice se sent proche des parents : elle se sent concernée	L'éducatrice est peu sensible aux problèmes des parents
Communica- tion (code : COM)	Représentations des éducatrices de la communication qui s'établit avec les parents dans les ac- tivités de soutien	Maximilienne a pu comprendre ce que les parents pen- sent et comment ils agissent avec leur enfant	Achille veut être reconnu des parents : il ne cherche pas à établir la com- munication avec eux
Formation (code : FORM)	Besoins de formation énoncés par les édu- catrices	Mieux connaître le fonctionnement des familles	Florentine es- time que c'est son expérience personnelle qui lui est utile

(suite du tableau)

Tableau 9. (suite)

Thèmes	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Intentions des éduca- trices (code : INT)	Intentions des édu- catrices quant à leur participation à l'intervention	Stéphanie souhai- tait aller cher- cher des éléments nouveaux à appor- ter aux parents	Lorsqu'on lui a proposé de par- ticiper à la discussion avec les parents, Sisi s'est dit «pourquoi pas ?»
Obstacle à la réflexion (code : OBS)	Éléments de l'inter- vention, attitudes ou savoirs qui ont freiné la réflexion pratique des éduca- trices	Carla était in- timidée d'avoir à prendre en charge des éléments de l'intervention	Maximilienne s'est dit qu'el- le devait foncer
Prise en charge (code : PRIS)	Commentaires des éducatrices quant à une prise en charge accrue de l'intervention	Violaine avoue avoir peur de se mettre les pieds dans les plats	Achille s'in- terroge sur la possibilité de poursuivre
Profession- nalisation (code : PROF)	Représentations du rôle professionnel des éducatrices dans le soutien éducatif des parents	Pour Violaine, elle n'a pas à prendre la place des parents : elle agit en tant qu'éducatrice	Pour Donalyn, les rencontres ont créé un bon climat social

(suite du tableau)

Tableau 9. (suite)

Thèmes	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Réflexion éthique (code : REF- ETH)	Les éducatrices s'interrogent sur leurs valeurs, cel- les des parents et l'adéquation de leurs actes à ces valeurs	A propos de la discussion sur la sexualité, Ma- rielle s'inter- roge sur ses va- leurs	Même si nous le lui mentionnons, Achille reste imperturbable à propos de son attitude noncha- lante avec les parents
Savoirs ac- quis (code : SAV- AC)	Savoirs que les éducatrices estiment avoir acquis durant l'intervention	Animer de petits groupes de pa- rents	Maurice affirme qu'il était déjà bien au fait de cette question
Savoirs déjà présents (code : SAV- PRE)	Savoirs que les éducatrices possé- daient avant leur participation au programme	Animer de petits groupes d'enfants	C'était la pre- mière fois que Josée avait à pendre en charge l'animation d'un groupe de parents
Séquence ré- flexive (code : SEQ)	Amorce d'une séquen- ce réflexive telle que définie plus haut (déclencheur + cadrage)	Henriette est surprise d'qu'un parent frappe son enfant. Elle se demande comment intervenir	Point par point, Stéphanie expose la position de la garderie quant à l'édu- cation sexuelle

(suite du tableau)

Tableau 9. (suite)

Thèmes	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Soutien édu- catif des parents (code : SOU)	Représentations des éducatrices du sou- tien éducatif des parents en services de garde	Florentine ac- corde beaucoup d'importance au suivi des pa- rents. Elle les accompagne	Achille ne veut pas «jouer au psychologue»

Le tableau 10 présente la grille thématique des entrevues européennes : plusieurs thèmes de l'analyse des entrevues québécoises sont repris dans un contexte européen.

Tableau 10. Grille thématique - entrevues européennes

Thèmes	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre-exemple (limite négative de la règle de décision)
Communication (code : com)	Représentations des éducatrices de la communica- tion qui s'éta- blit avec les parents	Mona considère qu'elle établit un contact per- sonnel avec cha- que parent	Mona mentionne qu'en crèche collective les parents sont «de trop»

(suite du tableau)

Tableau 10. (suite)

Thèmes	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre-exemple (limite négative de la règle de décision)
Formation initiale (code : FORMI)	Commentaires sur la formation initiale des éducatrices quant à la rela- tion avec la famille	Lara mentionne que ce sont les stages qui l'ont préparée à éta- blir une rela- tion avec la famille	Pour Martine, c'est en crèche parentale qu'el- le a appris à établir une re- lation avec les parents
Professionnali- sation (code : PROF)	Représentations du rôle profes- sionnel des édu- catrices dans le soutien éducatif des parents	Mona estime que son rôle est de favoriser la relation entre les parents	(Contre exemple fictif) Martine croit que c'est aux parents de se prendre en main
Soutien éducatif des parents (code : SOU)	Représentations des éducatrices du soutien édu- catif des pa- rents en crèches parentales	Dans certains cas, Mona aide les parents à trouver eux mê- mes une solution à leurs problè- mes	Martine parle du peu de communi- cation qu'elle avait avec les parents lors- qu'elle travail- lait en crèche collective

4 L'analyse des enregistrements audio et vidéo

Les résultats de l'analyse des données recueillies par l'observation participante et les entrevues ont été soumis aux éducatrices et aux autres participants-chercheurs pour fins de validation. Deux groupes de réflexion ont été organisés. Ces séances ont été enregistrées et retranscrites. Les

étapes de l'analyse thématique (Paillé, 1996) de ces données sont les suivantes :

- visionnement des bandes,
- thématization simultanée,
- élaboration d'une grille thématique (tableau 10). Constitution d'une liste des règles de décision,
- transcription des bandes,
- deuxième visionnement des bandes et application de la grille,
- examen discursif des thèmes.

Le tableau 11 présente la grille thématique des groupes de réflexion.

Tableau 11. Grille thématique - Groupes de réflexion

Thème	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Confirmation (code : CON)	Confirmation des résultats de l'analyse par les éducatrices	Josée trouve que les résultats sont très représentatifs de ce qui s'est passé	Maurice émet des réserves quant à l'utilité d'une formation préalable
Désaccord (code : DES)	Désaccord des éducatrices quant aux résultats présentés	Sisi estime qu'elle n'a pas aidé les parents à résoudre leurs problèmes : ils l'ont fait entre eux	Henriette n'est pas d'accord avec Sisi : elle pense que la présence des éducatrices a aidé les parents

(suite du tableau)

Tableau 11. (suite)

Thème	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Formation initiale (code : FORMI)	Commentaires sur la formation initiale des éducatrices (DEC, AEC) quant à la relation avec la famille	Henriette jette un regard criti- que sur l'import- ance accordée aux parents dans les stages de formation des éducatrices	Josée discute de la formation réflexive que sa participation lui a apportée
Précisions (code : PRE)	Précisions ap- portées par les éducatrices quant aux résul- tats	Maurice précise que la formation recommandée de- vrait être très pratique	Albertine estime que cela repré- sente bien son expérience
Résultats - éducatrices (code : RES-ED)	Perceptions des éducatrices quant aux résul- tats de l'inter- vention pour elles et leur profession	Violaine se sent plus impliquée dans le soutien qu'elle peut offrir aux pa- rents	(Contre-exemple fictif) Achille a passé un bon moment

(suite du tableau)

Tableau 11. (suite)

Thème	Définition	Exemple (limite positive de la règle de décision)	Contre exemple (limite négative de la règle de décision)
Résultats - parents (code : RES-PA)	Perceptions des éducatrices quant aux résultats de l'intervention pour les parents	Albertine estime que les parents ont appris à s'impliquer dans les institutions qui sont en charge de l'éducation de leur enfant	(Contre-exemple fictif) Donalyn pense que les parents sont comme ils étaient avant l'intervention
Soutien (code : SOU)	Perceptions des éducatrices de leur rôle de soutien	Violaine estime qu'elle doit établir une relation humaine avec les parents	Sisi estime que les parents trouvent des solutions entre eux

5 Le résumé de la méthodologie

Le tableau 12 résume la méthodologie utilisée. On y retrouve la nature des données, l'analyse qui en est faite et les outils de validation qui ont été utilisés.

Tableau 12. Résumé de la méthodologie

Nature des données	Traitement	Validation des résultats
Journaux de bord narratifs	Analyse par comparaison constante des données réflexives (Clarke, 1995)	Groupes de réflexion (éducatrices et membres de l'équipe de recherche)
Transcription des entrevues	Analyse thématique (Paillé, 1996)	Groupes de réflexion (éducatrices et membres de l'équipe de recherche)
Enregistrement audio et vidéo des groupes de réflexion	Analyse thématique (Paillé, 1996)	

6 Les aspects éthiques de la recherche

Les éducatrices ont participé volontairement au programme de recherche et elles ont rempli une feuille d'autorisation générale à cet effet. Elles ont accepté de répondre aux questions spécifiques de cette recherche et une feuille d'autorisation spécifique (voir annexe 5) a été remplie. Les éducatrices n'ont pas été rémunérées ou indemnisées pour leur participation à cette étude doctorale.

Des pseudonymes sont utilisés pour assurer la confidentialité des participants. Dans les extraits (journaux de bord, entrevues, groupes de réflexion) que nous citons, nous avons omis ou modifié les passages qui dénotent des difficultés quant à la langue, tout en portant une attention particulière à conserver le sens de chaque extrait.

Nous considérons que les deux séances de validation, sous forme de groupes de réflexion, constituent un élément éthique supplémentaire, les résultats de l'analyse leur étant présentés, les éducatrices ont pu y réagir et donner leur avis. Nous avons tenu compte de leurs commentaires.

7 La scientificité : actualisation des principes directeurs

Au chapitre précédent, nous avons explicité les principes qui assurent une scientificité à la collecte et l'analyse des données qualitatives. Dans cette recherche, ces principes s'actualisent de la manière suivante :

- Prolonger la période de collecte des données (Lincoln et Guba, 1985). Ce sont les mêmes éducatrices (à quelques exceptions près) qui ont participé aux rencontres les deux années.
- Utiliser la technique de l'observation persistante (Lincoln et Guba, 1985). Les données sont recueillies sur deux ans. De plus, cette collecte fait suite à la collecte des données (d'une nature similaire) qui ont fait l'objet de notre mémoire de deuxième cycle.
- Procéder à plusieurs entrevues d'un même répondant ou à plusieurs observations du même phénomène (Laperrière, 1994) et favoriser la triangulation (Lincoln et Guba, 1985, Pourtois et Desmet, 1988) :
 - Des sources : nos sources sont constituées de notre journal de bord et des journaux de bord de nos collègues. Des entrevues complètent les journaux de bord.
 - Des méthodes : l'analyse par comparaison constante des données réflexives et l'analyse thématique.
 - Des chercheurs : la participation des pairs au deuxième groupe de réflexion.
- Confrontation des idées et des méthodes avec les pairs du chercheur (Lincoln et Guba, 1985) et travailler en équipe (Laperrière, 1994) : ateliers d'analyse et d'écriture de l'équipe de recherche.
- Supervision indépendante du processus d'analyse : ateliers d'analyse et d'écriture de l'équipe de recherche, sous la supervision du directeur de recherche.
- La conservation des données en vue d'analyses et de comparaisons ultérieures (Lincoln et Guba, 1985). Les données sont conservées par l'équipe de recherche (et l'auteur de ce mémoire) et pourront faire l'objet d'analyses ultérieures.
- Vérification formelle et informelle des données par les partici-

pants et validation écologique (Bronfenbrenner, 1979) :
rencontres des groupes de réflexion.

- Uniformiser la prise de notes (Laperrière, 1994) : les journaux de bord narratifs ont fait l'objet de consignes unifiées.
- Spécifier l'ensemble des stratégies de collecte et d'analyse (Laperrière, 1994) afin qu'il soit possible pour tout autre chercheur de réévaluer la démarche : ce chapitre y contribue.

Chapitre 5

La réflexion, la narration et les savoirs pratiques des éducatrices en intervention

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse des journaux de bord et des entrevues quant aux séquences réflexives des éducatrices qui y sont contenues. Nous examinons la démarche réflexive des éducatrices, ses composantes de même que ce qui a pu y faire obstacle ou la favoriser. L'interaction de la dimension affective et de la réflexion est prise en compte. Puis, nous examinons l'utilisation de la narration réflexive par les éducatrices. Finalement, nous considérons les savoirs pratiques des éducatrices, ceux qui étaient déjà présents au début de l'intervention et ceux qui sont issus de leur pratique.

Ce chapitre porte sur la réflexion, la narration et les savoirs pratiques des éducatrices en intervention et répond aux questions : comment la réflexion et la narration des éducatrices lors d'ateliers réflexifs centrés sur la narration de cas vécus, dans le cadre de la recherche «Parents responsables», ont-elles permis aux éducatrices de développer des savoirs pratiques et réflexifs liés au soutien éducatif des parents, et comment peuvent-elles utiliser la narration de cas vécus et la pratique réflexive pour construire ces savoirs pratiques et les mettre en oeuvre ?

Les résultats que nous présentons reposent sur l'analyse des journaux de bord et des entrevues réalisées auprès des éducatrices. Nous cherchons à comprendre leur réflexion, ce qui lui a fait obstacle et la manière dont l'affectivité et la rationalité se sont mêlées dans les relations entre les éducatrices et les parents. Puis nous portons attention à l'utilisation par les éducatrices de la narration, des savoirs acquis durant l'intervention et de ceux qui étaient déjà présents⁴⁰. Ce travail permet de répondre aux questions formulées plus haut et de traiter des autres questions de

⁴⁰Bien qu'on ne puisse nier l'héritage cognitiviste dans la pensée et le modèle schönien, c'est à dessein que nous utilisons l'expression «savoirs déjà présents» plutôt que «connaissances antérieures», cette dernière expression faisant référence à un cadre conceptuel issu de la psychologie cognitive. Nous utilisons l'expression «savoirs déjà présents» pour désigner de manière générale les savoirs pratiques que les éducatrices possédaient avant qu'elles ne participent aux rencontres de formation parentale.

recherche, à partir de l'expérience réflexive des éducatrices.

Dans un premier temps, (1) nous passons en revue les séquences réflexives repérées et (1.1) les éléments qui ont déclenché la réflexion des éducatrices, (1.2) la manière dont les problèmes ont été cadrés et recadrés, (1.3) les intentions des éducatrices, (1.4) les moyens d'action qu'elles ont planifiés et (1.5) l'évaluation qu'elles en ont faite. Nous discutons (1.6) des thèmes sur lesquels elles ont réfléchi, (1.7) des obstacles et (1.8) des adjuvants à leur réflexion et (1.9) de leur insertion dans l'intervention réflexive. À partir de cet examen, nous discutons de (2) la relation entre l'affectivité et la rationalité sous l'angle (2.1) des besoins affectifs des éducatrices dans leur relation avec les parents, (2.2) des difficultés que cela pose et (2.3) des pistes pour résoudre cette opposition. Puis nous traitons de (3) l'utilisation de la narration par les éducatrices, (3.1) des stratégies qu'elles ont utilisées et (3.2) du rapport qu'elles ont pu établir entre la narration et la réflexion. Finalement nous discutons des (4) savoirs pratiques (4.1) déjà présents lorsque les éducatrices ont débuté le programme d'intervention, (4.2) ceux qui sont issus de leur participation et (4.3) leur utilisation.

1 La réflexion en cours d'action et sur l'action

Si l'on tient compte de l'abondance des données recueillies, la lecture des journaux de bord et des transcriptions d'entrevues a permis de repérer un nombre relativement peu élevé de séquences réflexives menées par les éducatrices à propos de leur pratique auprès des parents. Les séquences repérées dans les journaux de bord concernent des situations dont les éducatrices ont discuté dans les rencontres de préparation ou de régulation, avant et après chaque rencontre avec les parents. Ces séquences peuvent porter sur plus d'une séance d'intervention. Les entrevues ont témoigné de quelques séquences réflexives racontées après coup ou d'une réflexion qui s'est déroulée en cours d'entretien.

Voici un exemple d'une séquence réflexive complète dont Josée fait le compte rendu dans une entrevue tenue le 9 juin 1997 : elle illustre les éléments réflexifs que nous avons repérés. Plus loin, nous reprenons cet exemple pour en analyser le sens. Durant les rencontres, Josée a constaté à plusieurs reprises que les parents utilisent des sanctions physiques pour

que les enfants respectent les consignes (déclencheur). Dans un premier temps, elle s'est dit que les parents ne connaissaient que peu de choses quant à l'éducation des enfants (cadrage). Puis elle a compris que si les parents participaient aux rencontres, c'est qu'ils voulaient changer (recadrage). Elle se fixe pour objectif de modifier quelque peu le comportement de certains parents à propos des sanctions physiques (intention). Elle décide donc d'adopter une attitude plus tolérante envers ces parents et elle leur apporte un point de vue alternatif (planification et mise en oeuvre de l'action). Elle conclut en disant ne pas être certaine que les parents aient changé mais qu'elle a appris à être plus diplomate et à comprendre le point de vue des parents (évaluation de l'action).

Ce repérage des séquences réflexives a permis de constater l'existence de nombreux obstacles au déclenchement de la réflexion ou à son approfondissement. Pour la plupart, ces obstacles ont pu être notés au moment des rencontres de préparation ou de régulation, avant et après les rencontres. Ils sont repérés par le bris d'une séquence réflexive ou par son absence, malgré la présence d'une situation problématique. Des exemples de ces obstacles sont donnés au point 1.7. De la même manière, nous avons repéré ce qui favorisait leur réflexion.

Dans l'analyse de la réflexion des éducatrices, nous présentons la démarche réflexive en termes de problèmes pratiques à résoudre. Ce choix repose sur le constat que la réflexion sur des éléments pratiques de l'intervention implique un problème à résoudre, que ce soit afin de mieux comprendre une situation complexe pour la transformer, de trouver des solutions à des problèmes précis ou simplement d'ajuster l'intervention au fil des rencontres.

À propos du nombre de séquences réflexives, il faut prendre en considération que certains auteurs des journaux de bord s'intéressaient tout à la fois aux parents et aux éducatrices, en accord avec les objectifs du programme de recherche. Les journaux de bord ont été réalisés par des personnes qui ont manifesté des points de vue différents, bien que convergents. Ainsi, le repérage des éléments réflexifs dans les journaux de bord ne saurait prétendre à un portrait exhaustif de la réflexion des éducatrices. C'est pourquoi, dans les entrevues réalisées à la fin du programme, nous avons demandé aux éducatrices de nommer ce qui a alimenté leur

réflexion et de raconter les événements qui l'ont déclenchée. Notons que les recoupements entre deux journaux de bord qui portent sur une même séance et qui traitent d'une même séquence réflexive apportent des éléments de triangulation qui augmentent la crédibilité de ce qui a été observé.

Le recadrage des problèmes, la clarté de l'intention, la mise en place de moyens d'action et l'évaluation des résultats de l'action sont des indices de la profondeur de la réflexion des éducatrices. Nous avons repéré 52 séquences réflexives dont seulement 30 ont fait l'objet d'un recadrage, 38 contenaient une intention formulée, 41 ont inclus des moyens d'action et seulement 24 ont présenté une évaluation de l'action entreprise. Ainsi, nous avons repéré 24 séquences complètes et 28 séquences incomplètes. Le tableau 13 indique le nombre d'éléments réflexifs que nous avons repérés. On peut remarquer que la réflexion des éducatrices a souvent été tronquée.

On peut aussi noter que le nombre de séquences où des moyens ont été mis en place est plus élevé que celui où l'intention des éducatrices a été formulée clairement et que celui où des moyens d'action ont été évalués. Il semble que les éducatrices aient parfois planifié des moyens d'action sans discuter clairement de leur intention et sans évaluer l'efficacité de ces moyens. Nous avons aussi remarqué à quelques reprises que les éducatrices ont formulé une intention sans mettre en place de moyens, l'intention restant alors à l'état de souhait.

Tableau 13. Éléments réflexifs repérés

Éléments	Nombre d'éléments repérés	Pourcentage (%) du nombre de séquence
Séquences réflexives (déclencheur + cadrage)	52	
Recadrages	30	57,69
Intentions formulées	38	73,08
Moyens	41	78,85
Évaluations (séquences complètes)	24	46,15

Notons que ce tableau ne rend pas compte de la qualité du cadrage, du recadrage, des moyens utilisés et de leur évaluation. Pour ce qui est de l'intention, nous avons cherché à voir si elle était énoncée clairement ou si elle était implicite. Nous n'avons retenu que les intentions explicites. De plus, nous n'avons pas cherché à vérifier si l'intention formulée était l'intention réelle, au sens où nous avons parlé (au chapitre deux) d'une scission entre ce qui est professé et ce qui est appliqué. Nous avons aussi dû faire des recoupements entre les journaux de bord et les entrevues afin de dégager certains éléments de réflexion. Notons également que nous n'avons pris en considération que les évaluations faites avec la participation des éducatrices : nous n'avons pas tenu compte des évaluations faites par un membre de l'équipe de recherche et consignées dans son journal de bord. L'analyse a ainsi été centrée sur la démarche réflexive des éducatrices et non sur celle de l'équipe de recherche.

Les séquences réflexives que nous avons repérées constituent pour la plupart une réflexion sur l'action, c'est-à-dire qu'elles portent sur une action qui a pris fin ; quelques séquences rendent compte d'une réflexion concomitante à l'action. Dans les séquences réflexives que nous avons repérées, nous ne notons que peu d'évaluations de l'action des éducatrices. Ce travail a été délégué en bonne partie aux membres de l'équipe de recherche et d'intervention.

Nous avons porté attention à ce qui freine la réflexion des éducatrices ou empêche qu'elle ne se déclenche. Le repérage de ces éléments a été fait à partir des recoupements des journaux de bord et des entrevues : de même que pour les séquences réflexives on ne saurait prétendre à l'exhaustivité. Parmi les séquences réflexives, 7 obstacles freinant la réflexion ont été repérés sur une possibilité de 28 séances incomplètes ; 25 obstacles ont été identifiés comme empêchant le déclenchement de la réflexion et n'apparaissant donc pas dans les séquences réflexives.

Il semble clair que plusieurs éléments qui ont déclenché la réflexion des éducatrices auraient pu être exploités davantage. Encore une fois, cette situation peut s'expliquer par le but du programme de recherche qui portait tout autant sur les parents. Il est cependant possible d'en tirer des pistes pour une formation réflexive des éducatrices, comme nous le voyons au chapitre 8.

1.1 Les déclencheurs de la réflexion

Qu'est-ce qui a déclenché la réflexion des éducatrices ? Au chapitre 4 (point 2), nous avons défini les éléments déclencheurs de la réflexion comme étant des situations ou des éléments de situations qui suscitent l'étonnement, l'émotion, l'effort ou la surprise suivis du cadrage d'un problème. Après avoir analysé l'ensemble des journaux de bord et des entrevues, nous regroupons les éléments déclencheurs des séquences réflexives en onze catégories (1.1.1 à 1.1.11).

1.1.1 La prise en charge de certains éléments de l'intervention

Les éducatrices ont eu la possibilité de prendre une part active à l'organisation et au déroulement des rencontres. Les éléments suivants, reliés à la prise en charge de certains aspects des rencontres (en collaboration avec l'équipe d'intervention), ont déclenché leur réflexion :

- la présentation du programme aux parents,
- la collaboration au choix et à la préparation des thèmes,
- l'animation des sous-groupes,
- leur rôle auprès des parents,
- la présence de conflits, hors de l'intervention, entre des parents dont un participe aux rencontres ou avec une éducatrice de la garderie,
- le jeu d'un rôle d'enfant dans une mise en scène.

1.1.2 Les valeurs et les pratiques des parents

La communication que nous avons établie avec les familles a favorisé la prise de conscience des différences de valeurs entre la garderie et le milieu familial. De plus, les parents ont parlé de leurs pratiques éducatives, ce qui a quelquefois entraîné la réflexion des éducatrices :

- la prise de conscience que certains parents frappent leurs enfants (nous discutons plus loin du cas de Florin qui a déclenché une réflexion sur la nature de l'intervention et ses fondements éthiques, tant chez les éducatrices que dans l'équipe de recherche et d'intervention)⁴¹,

⁴¹L'équipe d'intervention était constituée d'assistants de recherche (étudiants de deuxième et troisième cycle) et du directeur de recherche qui a participé à autant de rencontres que son emploi du temps lui a permis. L'équipe de recherche était formée du directeur de recherche et des

- les valeurs des parents quant à l'éducation sexuelle des enfants.

1.1.3 Les thèmes abordés dans les discussions

Deux thèmes dont nous avons discuté avec les parents ont déclenché la réflexion des éducatrices :

- la sexualité des enfants,
- les mensonges enfantins.

1.1.4 La perception des besoins des parents

Les éducatrices ont parfois été surprises de prendre conscience des besoins des parents :

- le besoin de parler de leur expérience,
- le besoin d'exprimer leurs frustrations,
- la transformation des besoins de la clientèle,
- les besoins des parents considérés «moins à risques».

1.1.5 Les dynamiques familiales

Même si les éducatrices côtoient quotidiennement les parents, elles ne sont que peu informées des dynamiques qui existent entre les membres d'une même famille, leur formation étant centrée sur le développement de l'enfant. Les aspects suivants ont déclenché leur réflexion :

- la place de l'enfant dans la famille,
- la relation entre les enfants et le couple considéré comme une entité.

1.1.6 Les divergences de point de vue entre les éducatrices et les membres de l'équipe de recherche et d'intervention

Quelques divergences de point de vue entre les éducatrices et les membres de l'équipe de recherche et d'intervention ont pu déclencher une séquence réflexive :

- les divergences quant à la nécessité de certaines interventions ponctuelles,
- les divergences quant à la perception de l'implication du personnel de la garderie (plus loin, nous discutons de la

assistants de recherche auxquels se sont joints, de manière ponctuelle, d'autres chercheurs afin de donner leur avis sur un point particulier de la recherche et de l'intervention : la prise de notes qualitatives, par exemple.

participation d'Achille et de Donalyn qui illustre ce point).

1.1.7 Les réussites des éducatrices dans l'intervention

La possibilité de prendre une part active dans le programme de formation parentale a permis aux éducatrices d'expérimenter des éléments de l'intervention. Les difficultés et les réussites qu'elles ont pu rencontrer ont parfois déclenché leur réflexion :

- la réussite d'une discussion,
- l'importance que les parents accordent à l'opinion des éducatrices.

1.1.8 L'observation des résultats de l'intervention

En côtoyant les parents quotidiennement et en participant aux rencontres de formation parentale, les éducatrices ont pu observer des changements chez plusieurs parents. Ces changements, attribués à la participation des parents aux rencontres, ont pu déclencher la réflexion des éducatrices :

- l'attitude des parents en général,
- les pratiques éducatives des parents,
- le comportement des enfants,
- l'abandon de quelques parents.

1.1.9 Les bénéfices que peuvent retirer les éducatrices et la garderie d'un programme de recherche en intervention

Les éducatrices ont perçu que la garderie et elles-mêmes pouvaient tirer profit de leur participation à un programme de formation parentale. Elles y ont réfléchi à partir des éléments suivants :

- l'impact sur la clientèle,
- la reconnaissance de la profession,
- la reconnaissance de l'importance des garderies.

1.1.10 Les demandes des parents

Dans les rencontres, en discutant avec le personnel de la garderie, les parents ont eu l'occasion de formuler des demandes qui ont fait réfléchir les éducatrices. Ces demandes concernaient :

- la mise en place de moyens de communication avec les parents (journal de l'enfant, par exemple),
- l'adoption d'une règle pour un enfant en particulier (qu'il ne joue plus avec un autre, par exemple),

- la participation aux rencontres d'un autre membre de la famille (la grand-mère, par exemple).

1.1.11 La prise de conscience de certaines valeurs ou de certains comportements des éducatrices envers les enfants

En réfléchissant aux problèmes rencontrés par les parents, les éducatrices ont eu la possibilité de réfléchir à leurs valeurs et aux comportements qu'elles adoptent avec les enfants. Nous n'avons noté qu'un seul de ces cas.

1.1.12 Un aperçu général des éléments déclencheurs

Le tableau 14 présente le nombre de séquences réflexives repérées pour chaque catégorie d'éléments déclencheurs.

Tableau 14. Fréquence des éléments déclencheurs de la réflexion des éducatrices

Déclencheurs	Fréquence	Pourcentage (%) du total
Prise en charge d'éléments de l'intervention	15	28,85
Informations quant aux valeurs et aux pratiques des parents	11	21,15
Thèmes abordés	5	9,61
Besoins des parents	4	7,69
Dynamiques familiales	4	7,69
Divergences de point de vue	4	7,69
Difficultés et réussites des éducatrices	2	3,85

(suite du tableau)

Tableau 14. (suite)

Déclencheurs	Fréquence	Pourcentage (%) du total
Résultats de l'intervention	2	3,85
Bénéfices pour les éducatrices	2	3,85
Demandes des parents	2	3,85
Valeurs et comportements des éducatrices	1	1,92

Le nombre plus élevé de séquences réflexives déclenchées par la participation des éducatrices à la prise en charge d'éléments de l'intervention indique le caractère pratique de leur réflexion, tournée vers la réalisation d'une tâche. La fréquence des déclencheurs reliés aux valeurs et aux pratiques des parents invite à s'interroger sur la connaissance qu'ont les éducatrices de leur clientèle. Nous émettons l'hypothèse que, dans ces garderies, la communication avec les parents était surtout unidirectionnelle, c'est-à-dire des éducatrices vers les parents, et que la participation des éducatrices aux rencontres a permis d'établir une communication bidirectionnelle. Le score le plus bas, celui qui est relié aux valeurs et aux comportements des éducatrices, met en question la capacité des éducatrices de s'observer et de réfléchir sur elles-mêmes et milite pour une formation éthique, comme nous en discutons au chapitre 6.

Ces éléments déclencheurs pourraient constituer les grands axes d'une formation réflexive centrée sur la pratique. Comme nous le verrons au chapitre 8, on pourrait y greffer des notions portant sur l'animation, les besoins des parents et les dynamiques familiales.

Au chapitre 2 (point 4.1), nous avons identifié quatre types de déclencheurs de la réflexion : l'intérêt, l'effort, l'étonnement et la surprise⁴². Les déclencheurs qui proviennent de la prise en charge de quelques aspects de l'intervention semblent reliés à l'effort que les

⁴²Bien que l'étonnement et la surprise soient tous deux provoqués par quelque chose d'inattendu, ce qui provoque l'étonnement a un caractère extraordinaire (Rey, 1995).

éducatrices ont eu à fournir. Les bénéfices que peuvent en retirer les éducatrices et les garderies semblent avoir éveillé l'intérêt. Les autres déclencheurs que nous avons retenus nous paraissent relever tout à la fois de l'étonnement, de la surprise et quelquefois de l'intérêt.

On remarque l'absence ou la sous-représentation de certains éléments qui auraient pu, nous semble-t-il, déclencher la réflexion :

- l'évaluation des moyens utilisés pour résoudre une situation problématique. Il y aurait alors eu ajustement de l'action par un éventuel recadrage du problème suite à l'évaluation des résultats obtenus ou le déclenchement d'une autre séquence réflexive (cette absence nous permet de questionner l'apprentissage des éducatrices, nous y revenons au point 4.2 de ce chapitre),
- l'auto-évaluation des valeurs et des comportements des éducatrices, comme nous l'avons mentionné plus haut,
- la nature et les fondements du programme d'intervention,
- le contenu des discussions thématiques et son adaptation au contexte familial,
- les difficultés et les réussites des éducatrices,
- les dynamiques familiales,
- les résultats de l'intervention chez les parents,
- les demandes des parents.

Nous avons aussi remarqué que, d'un point de vue réflexif, les rencontres de régulation tenues en fin de soirée étaient les plus importantes. Les éducatrices avaient l'occasion de réfléchir «à chaud» au déroulement de la rencontre. On peut dire que l'imprévu du déroulement de la soirée est davantage susceptible de déclencher leur réflexion que la confrontation de l'intention avec le résultat obtenu.

Nous poursuivons cette analyse par l'examen de la manière dont les éducatrices ont cadré et parfois recadré les problèmes pratiques qu'elles ont rencontrés.

1.2 Le cadrage et le recadrage des problèmes pratiques

Afin de donner une image plus précise de la manière dont les éducatrices ont formulé ce qui était au coeur de leur réflexion, nous reprenons chacune des catégories d'éléments déclencheurs que nous avons

décrites plus haut et en discutons. Rappelons la définition du cadrage que nous avons donnée au chapitre 4 (point 2) : il s'agit de l'organisation des éléments d'une situation sous forme de problème à résoudre.

1.2.1 La réflexion sur les problèmes reliés à la prise en charge d'éléments de l'intervention

Les éducatrices ont posé les problèmes reliés à leurs responsabilités dans les rencontres en termes d'efficacité de leurs actions : comment motiver les parents, animer les sous-groupes, ramener les parents à l'ordre, établir un climat de confiance avec les parents, jouer un rôle actif dans les discussions et établir des rapports harmonieux entre les participants. En demandant aux éducatrices de participer activement aux rencontres et en leur donnant des tâches et des responsabilités, elles ont dû passer du rôle d'observatrice à celui d'actrice, ce qui a déclenché leur réflexion. En voici un exemple : «lors de la première rencontre, Josée raconte qu'elle ne savait pas à quoi s'attendre. Elle explique : "Je ne savais pas trop quelle serait l'approche de la soirée, ni comment il fallait que j'amène mes interventions et quel pouvait être mon rôle comme éducatrice face aux parents. J'ai regardé les choses aller, puis j'ai pris une place petit à petit"» (Mercier, 12 novembre 1996).

Nous avons noté que les éducatrices ont posé les problèmes de prise en charge de l'animation des sous-groupes d'une part en termes de manque de formation et d'autre part dans une perspective où elles devaient éviter que les parents ne parlent d'autre chose que de ce qui était prévu. Dans cette perspective, elles ont pu orienter la discussion dans une direction étroite, sans suivre les pistes de réflexion issues de la narration de cas vécus par les parents. Le cadrage du problème en termes d'une orientation étroite de la discussion semble indiquer un manque de compréhension de la nature ouverte et émergente du programme, et de ses fondements. Une meilleure compréhension du programme d'intervention aurait favorisé de plus fréquents recadrages réflexifs.

1.2.2 La réflexion sur les valeurs et les pratiques des parents

Les éducatrices ont une position arrêtée quant aux punitions physiques infligées aux enfants : elles sont contre. C'est un sujet sensible : des parents croient à cette forme de discipline et l'appliquent alors que ce serait un motif de congédiement pour une éducatrice qui frapperait un

enfant. Les éducatrices ont réagi différemment d'une garderie à l'autre. Pour les éducatrices de Poussières d'étoiles, le problème était d'affirmer leur position et de ne pas entériner cette pratique (Le Sieur, 1er novembre 1995, 22 novembre 1995, Miron, 1er novembre 1995, 22 novembre 1995). À la garderie La Sauterelle⁴³, Florentine considère le problème comme un manque de moyens alternatifs auquel elle s'attaque en racontant son expérience (Miron, 14 novembre 1995). Pour Josée, à la garderie Du Verger, c'est que les parents ne connaissent pas grand chose à l'éducation des enfants (entrevue avec Josée, 9 juin 1997). À la garderie Farfadet, Mélissa considère ces pratiques comme honteuses : le problème qu'elle rencontre, c'est d'éviter que les parents en parlent entre eux afin que le parent fautif ne soit pas jugé par les autres (entrevue avec Mélissa, 4 juin 1997).

Les valeurs des parents, bien qu'amplement dévoilées dans les discussions, ont peu retenu l'attention des éducatrices sauf pour quelques-unes dont Florentine qui souhaite mieux connaître les parents pour mieux intervenir auprès de l'enfant (entrevue avec Florentine, 20 mars 1997). Des pratiques abusives observées chez un couple ont aussi retenu l'attention des éducatrices : il s'agit du cas de Florin dont nous discutons au chapitre suivant.

1.2.3 La réflexion sur les thèmes abordés avec les parents

Bien que nous ayons traité avec les parents de plus d'une trentaine de thèmes, nous n'avons repéré que trois thèmes de discussion avec les parents sur lesquels les éducatrices ont vraiment réfléchi. Le thème de la sexualité des enfants l'emporte par sa fréquence et l'intensité des réflexions qu'il a suscitées. Pour les éducatrices, le problème a été de convaincre les parents de l'attitude qu'ils devraient adopter. Les éducatrices se sont alors perçues comme expertes de cette question. Remarquons qu'elles ont été peu enclines à tenir compte de la culture et des valeurs des parents sur cette question. Ainsi, à propos de la sexualité des enfants, elles ont pu utiliser des formulations qui ont pu paraître grossières pour certains parents. Leur point de vue s'est fondé sur leurs connaissances et leurs représentations du rôle de la sexualité dans le développement global de l'enfant. Les autres thèmes ont été les mensonges

⁴³Tous les noms propres utilisés dans cette thèse sont des pseudonymes.

enfantins et la manière de présenter la mort aux enfants.

De manière générale, les discussions thématiques n'ont pas remis en question les théories, les croyances et les positions des éducatrices : elles ont surtout réfléchi à la manière d'en discuter avec les parents. Il aurait été intéressant qu'elles abordent ces thèmes du point de vue des parents, en plus du leur.

1.2.4 La réflexion sur les besoins des parents

Les besoins des parents ont été perçus par les éducatrices comme un manque de ressources ou le résultat d'un isolement social : besoin qu'on leur donne des trucs, de discuter entre eux, de se déculpabiliser, de sortir de la maison, de rencontrer d'autres parents aux prises avec des difficultés semblables, etc. Ces représentations des besoins des parents sont parfois proches du jugement : ils ont besoin de trucs parce qu'ils sont démunis et ils ont besoin de se déculpabiliser parce qu'ils sont conscients de ne pas répondre adéquatement aux besoins de leurs enfants.

Bien qu'à travers les discussions, les parents aient largement explicité des besoins beaucoup plus variés que ceux qu'ont perçus les éducatrices, elles n'y ont que peu réfléchi. Lorsqu'elles y ont réfléchi, nous avons observé une modification de l'attitude des éducatrices. Par exemple, Stéphanie pose le problème en termes de changement social et réajuste la vision qu'elle a de son rôle de soutien (entrevue avec Stéphanie, 20 mai 1997). Albertine cherche à adapter le soutien qu'elle peut offrir aux besoins de plus en plus pressants de sa clientèle (Le Sieur, 3 octobre 1995). Florentine s'interroge sur la manière de soutenir les parents entre les rencontres (Le Sieur, 12 mars 1996).

1.2.5 La réflexion sur les dynamiques familiales

Les problèmes posés par la dynamique de certaines familles concernent principalement les répercussions sur l'enfant. Les éducatrices établissent alors une relation de cause à effet entre certaines attitudes ou certains comportements des enfants et la dynamique de sa famille. Comme pour les besoins des parents, le passage de la réflexion au jugement a pu être franchi rapidement. Ainsi, à propos de la relation entre un père et sa fille et des difficultés que cette relation cause entre le père et la mère, «derrière cette dynamique familiale problématique, les éducatrices ont qualifié de pathologique la relation entre la mère et l'enfant» (Mercier,

14 janvier 1997).

1.2.6 La réflexion sur les divergences de point de vue entre les éducatrices et les membres l'équipe d'intervention

Dans ces séquences réflexives, les éducatrices ont d'abord cadré un problème ; les membres de l'équipe d'intervention n'étant pas d'accord, ils sont intervenus pour recadrer le problème. Par exemple, les parents des garderies Pyramide et Girafe, réunis dans un même site, expriment leur insatisfaction quant au déroulement des rencontres. Plusieurs parents ont cessé leur participation. Marielle et Donalyn formulent le problème en termes de composition du groupe et attribuent les départs aux particularités des parents. L'équipe de recherche situe le problème non pas chez les parents mais dans la faiblesse de la motivation de certaines éducatrices et la place exagérée qu'elles prennent dans les discussions (Le Sieur, 21 février 1996 ; Miron, 21 février 1996).

1.2.7 La réflexion sur les réussites des éducatrices dans l'intervention

Les deux séquences réflexives qui portent sur des résultats positifs de l'intervention des éducatrices leur ont permis de s'interroger sur les moyens à mettre en oeuvre pour intervenir encore plus efficacement. Ces deux séquences vont dans le sens d'une meilleure formation réflexive des éducatrices.

1.2.8 La réflexion sur les résultats de l'intervention

Voici un exemple du cadrage relié à cet élément déclencheur. En observant les résultats des rencontres sur l'attitude des parents, leurs pratiques éducatives et leurs comportements avec les enfants, Henriette découvre des besoins qu'elle ne soupçonnait pas chez les parents. Elle cherche alors les moyens de rendre accessible le programme à tous les parents (entrevue avec Henriette, 12 mai 1997).

1.2.9 La réflexion sur les bénéfiques que peuvent retirer les éducatrices et la garderie d'un programme d'intervention

Les éducatrices ont compris que leur participation au programme de formation parentale pouvait leur apporter une certaine reconnaissance professionnelle tout en répondant aux besoins de la clientèle. Certaines y ont réfléchi. Le problème d'une suite au programme et de la formation du personnel à la communication avec les parents est posé par Florentine (Patriciu, 5 février 1997).

1.2.10 La réflexion sur les demandes des parents

Au cours des deux années qu'ont duré les rencontres, bien que les parents aient formulé de nombreuses demandes, nous n'en avons repéré que deux qui ont suscité la réflexion des éducatrices : une à propos de la participation d'une grand-mère aux rencontres et l'autre concernant les amitiés d'un enfant. Notons qu'à Poussières d'étoiles, des parents ont constamment demandé de meilleurs moyens de communication entre la garderie et la famille sans que les éducatrices s'attardent à y répondre autrement que par un agacement.

La manière de traiter les demandes des parents laisse entrevoir deux territoires distincts, celui de la famille et celui de la garderie, que les éducatrices ne souhaitent pas partager. On peut penser que cette situation est reliée à un manque de reconnaissance des éducatrices. Les deux séquences réflexives dont il est ici question ont résulté en un refus de la demande des parents.

1.2.11 La réflexion sur les valeurs et les comportements des éducatrices

Une seule séquence a été repérée : Fernandine, après avoir constaté que son alimentation différait de ce qu'elle prônait, avoue que ses choix alimentaires laissent à désirer (entrevue avec Fernandine, 5 juin 1997). La réflexion ne va guère plus loin. On peut s'interroger sur le fait que les éducatrices n'ont pas vraiment réfléchi à leurs valeurs et aux comportements qu'elles adoptent. Peut-on y voir le souci d'être bien vues de l'équipe de recherche et de ne pas manifester de doutes quant à leurs valeurs et à leurs comportements ? Pratiquent-elles ce genre de réflexion lorsqu'elles sont entre elles, durant leurs réunions d'équipe, par exemple ? Est-ce l'indice d'un territoire différent de celui des parents et qu'elles souhaitent préserver ?

1.2.12 Un point de vue critique

Dans les séquences réflexives que nous avons repérées, nous avons noté les difficultés des éducatrices à poser les problèmes, c'est-à-dire à les nommer clairement, à les formuler et à les préciser. Nous y reviendrons à propos des obstacles à la réflexion. Nous notons également le peu de recadrage des problèmes. On peut attribuer ce fait aux difficultés mentionnées plus haut mais aussi au manque de temps et de moyens qu'elles

ont pour réfléchir et discuter entre elles en dehors du programme de recherche et ainsi approfondir leur réflexion. Lorsque le problème semble plus ou moins précisé, les éducatrices ont tendance à ne pas aller plus loin et à tenter de trouver une solution plutôt qu'à se demander si le problème circonscrit est bien celui à résoudre. Nous n'avons pas observé de situations où elles tentaient d'elles-mêmes de faire l'inventaire de tous les problèmes présents dans la situation, de les hiérarchiser ou de les recadrer. Nous constatons le manque de formation réflexive des éducatrices : il serait utile de les former à la résolution de problème, par exemple.

Dans le cadre d'une formation réflexive au soutien éducatif des parents, le nombre relativement élevé de séquences réflexives reliées à la participation active des éducatrices indique toutefois l'importance d'une prise en charge graduelle et supervisée des responsabilités reliées tant à l'organisation qu'au déroulement de l'intervention.

1.3 Les intentions des éducatrices

Au chapitre 4 (point 2), nous avons défini l'intention comme la formulation de l'intention implicite à la résolution du problème rencontré. Du point de vue des éducatrices, quelle est l'intention qui doit soutenir les moyens d'action mis en place pour résoudre les problèmes rencontrés dans le soutien éducatif des parents ? À ce sujet la remarque d'Hélène, dans l'entrevue réalisée avec elle le 21 mai 1997, à la suite des rencontres Parents responsables, est éclairante : elle veut que les soirées soient vivantes, dynamiques et que les parents partent heureux. Il semble que ce soit l'intention d'intéresser les parents et d'obtenir leur participation qui prime. L'intention formatrice arrive en deuxième, sachant bien que celle-ci sera irréalisable si l'intérêt des parents n'y est pas.

Nous n'avons pas voulu aborder les parents en les désignant par une évaluation qui aurait laissé croire que nous estimons qu'ils en ont besoin : nous avons plutôt chercher à les intéresser par des activités originales et dynamiques, en plus de répondre aux besoins qu'ils ont manifestés. Les éducatrices semblent s'être davantage senties responsables de la participation des parents que de la réponse à leurs besoins. Nous voyons là un indice du rôle et des responsabilités que pourraient prendre les éducatrices dans les rencontres, comme nous en discutons au chapitre 8.

Dans les séquences réflexives, nous avons noté l'intention des

éducatrices que les discussions se déroulent bien même si parfois elles ont manifesté une certaine incompréhension des fondements de l'intervention. La plupart d'entre elles ont cherché à améliorer leur participation au programme et à mieux soutenir les parents. Les éducatrices nous ont paru préoccupées du bien-être de l'enfant, dans le cas des discussions autour de la sexualité enfantine et des punitions physiques, par exemple. Pour d'autres, Achille, par exemple, il semble que la réflexion ait parfois eu comme but de lui assurer une place confortable dans le groupe des parents (voir section 1.7.1).

La comparaison entre l'intention avant l'action et le résultat de l'action peut-il déclencher la réflexion ? Par exemple, est-ce que nous aurions pu demander plus souvent aux éducatrices de formuler clairement leur intention avant l'action et ensuite, lorsque l'action a eu lieu, leur demander d'évaluer si l'action a réalisé leur intention ? On aurait pu espérer que cette comparaison déclenche la réflexion et le recadrage du problème. Cela suppose que les éducatrices soient en mesure d'évaluer les résultats de leurs actions. Dans le cas d'actions qui visent la réponse aux besoins des parents, des points de repère sont nécessaires : quels résultats auraient été possibles ? Les éducatrices possèdent-elles les connaissances qui leur permettraient de mesurer et d'évaluer leur action ? À propos de l'explicitation de leur intention, on pourrait aussi s'interroger sur le rôle déclencheur des connaissances qui portent sur les fondements du soutien éducatif des parents. Comment peut-on avoir une intention précise sur une action à poser sans bien connaître de quoi il s'agit et à quels résultats on peut s'attendre ?

1.4 La planification des moyens d'action

La planification des moyens d'action vise à expérimenter une solution au problème ou à la situation problématique, comme nous l'avons défini au chapitre 4 (point 2).

Les éducatrices ont laissé aux membres de l'équipe d'intervention la responsabilité des moyens d'action visant à répondre aux besoins des parents. Elles ont fait de même pour ce qui est du contenu des discussions thématiques, sauf pour la sexualité et les punitions à caractère physique. Par exemple, à propos de la fessée, Florentine a cherché à donner une solution alternative aux parents : elle commence par situer le problème

comme un manque de ressources lorsque le parent atteint les limites de sa patience, puis elle parle de ce qu'elle fait avec le groupe d'enfants dont elle a la responsabilité lorsqu'elle n'en peut plus (Miron, 14 novembre 1995).

Les éducatrices ont consulté abondamment les membres de l'équipe d'intervention pour tout ce qui touchait leurs problèmes d'animation⁴⁴. Elles leur ont demandé des moyens pour mieux coanimer les rencontres. Dans d'autres circonstances, elles ont trouvé des moyens originaux et efficaces, notamment pour favoriser la participation des parents et le suivi entre les rencontres : la rédaction d'un compte rendu des rencontres et sa distribution à tous les parents, par exemple (entrevue avec Mélissa, 4 juin 1997).

1.5 L'évaluation de l'action

Rappelons que nous avons défini (chapitre 2, point 4) l'évaluation de l'action comme un retour sur l'expérimentation d'une solution au problème ou à la situation problématique rencontrée.

Les éducatrices nous ont semblé hésitantes à évaluer les résultats de leurs actions. Dans bien des cas, ce sont les membres de l'équipe d'intervention qui, dans leur journal de bord, évaluent les actions menées par les éducatrices. Parfois, cette évaluation a été communiquée aux éducatrices : nous n'avons repéré qu'une seule séquence réflexive en rapport à cette évaluation.

Les éducatrices semblent ne disposer que de peu de critères pour évaluer l'impact de leur participation sur les parents. Ce manque de critères et de volonté de les appliquer a surtout été constaté à Pyramide et Girafe, comme nous le verrons avec le cas d'Achille et de Donalyn. De manière générale, les éducatrices ont surtout observé le nombre de parents présents, le climat des rencontres, le bon ordre dans les discussions et le respect des consignes. Une formation préalable à leur participation⁴⁵

⁴⁴Les éducatrices ont été invitées à une prise en charge graduelle de certains éléments de l'animation, notamment lors de discussions où les parents étaient divisés en sous-groupes. C'est pourquoi nous parlons de coanimation.

⁴⁵Bien que nous ayons offert aux éducatrices des éléments de formation et que nous ayons discuté avec elles de manière approfondie de leur rôle dans une approche émergente, une formation préalable à la recherche aurait

pourrait aider les éducatrices à évaluer les résultats de leurs actions. Nous en traitons au chapitre 8.

1.6 Les thèmes de réflexion

Les thèmes auxquels les éducatrices ont réfléchi sont différents de ceux des parents. Alors que les parents ont surtout réfléchi à des questions reliées à l'éducation de leurs enfants, la réflexion des éducatrices a porté sur l'organisation pratique de certains éléments de l'intervention auprès des parents. Peut-on en déduire que les éducatrices ont confiance dans les savoirs qu'elles possèdent quant à l'éducation des enfants et qu'elles n'y ont que peu réfléchi ? Auraient-elles pu y réfléchir davantage ? Elles se sont souvent comportées comme si elles étaient sûres de leurs solutions éducatives et que les parents pouvaient les prendre, que cela allait fonctionner. Une formation réflexive des éducatrices devrait-elle s'attarder également aux questions qui concernent l'éducation des enfants dans la famille ? Il semble que ce soit là une question délicate, qui peut être perçue par les éducatrices comme une remise en question de leur compétence et de la pertinence de leur formation initiale.

Les thèmes de réflexion des éducatrices ont souvent porté sur un message qu'elles voulaient transmettre aux parents ou à un parent en particulier, ou encore un comportement qu'elles souhaitaient modifier chez un parent ou un enfant. La question des punitions à caractère physique s'est posée dans la plupart des sites. Les éducatrices ont surtout réfléchi à la manière d'intervenir avec les parents et non pas sur la pertinence d'une telle méthode. Pour elles, il semble clair que cette méthode est à proscrire : est-ce parce que cela leur est interdit ? Cette proscription non réflexive, bien que pouvant être justifiée, évite cependant qu'elles réfléchissent à la nature et au contexte de la «tape» et des autres contraintes physiques. À quel moment retenir un enfant par le bras devient-il abusif ? Y a-t-il des circonstances où cette méthode peut-être excusée ?

1.7 Les obstacles à la réflexion

pu aider les éducatrices à mieux profiter de l'apprentissage réflexif que nous leur avons proposé. Cette formation préalable pourrait faire partie de leur formation initiale et de leur formation continue, en cours d'emploi.

On peut définir les obstacles à la réflexion que nous avons repérés comme des sentiments, des attitudes, des idées ou un manque de connaissances qui peuvent empêcher le déclenchement de la réflexion, la freiner ou la bloquer. Ils ont été repérés lors de la recherche des séquences réflexives. En fait, il semble que la plupart de ces obstacles auraient pu disparaître par une formation préalable (incluant la formation initiale des éducatrices) susceptible d'éveiller leur intérêt et par un questionnement systématique des éducatrices entre elles et avec la personne responsable de l'animation. Le manque de motivation constitue un cas particulier : nous croyons que l'intérêt pour ce travail auprès des parents est un préalable à la participation des éducatrices.

Nous passons en revue les obstacles repérés et nous discutons de la participation d'Achille et de Donalyn.

Chez Maximilienne, Fernandine et Carla, même après plus d'un an de participation aux rencontres, la timidité semble avoir joué un rôle important (Miron, 19 novembre 1996). Elles hésitent à prendre la parole et à animer des sous-groupes : elles adoptent une position de retrait et n'osent pas intervenir. La prise en charge d'éléments du programme fait peur à Stéphanie et Henriette. Le manque de confiance en elle pousse Florentine à se retirer au dernier moment de responsabilités qu'elle avait acceptées et pour lesquelles elle s'était bien préparée (Miron, 30 janvier 1996). L'insécurité de Florentine l'amène à souhaiter une intervention plus structurée où, par exemple, les parents repartent avec des devoirs à faire à la maison (Le Sieur, 12 mars 1996). Florentine souhaite ainsi éviter les imprévus dans les discussions⁴⁶.

Pour sa part, le besoin de reconnaissance manifesté par Maurice, un autre éducateur, le place dans une attitude d'attente face aux parents (Miron, 10 janvier 1996) : il adopte un point de vue qu'il semble difficile de remettre en question (Le Sieur, 11 octobre 1995).

À la garderie Poussières d'étoiles, la relation entre l'ensemble des éducatrices et des parents semble être un obstacle à des remises en question

⁴⁶La logique émergente de notre approche semi-structurée nous a permis de tenir compte de ce besoin en permettant aux éducatrices de proposer aux parents des activités qui leur semblaient appropriées et d'en discuter avec eux.

réflexives. Ainsi, à propos de la rédaction d'un petit journal à l'intention des parents, les éducatrices expriment leur ressentiment à l'égard des parents (Miron, 10 janvier 1996, Le Sieur, 10 janvier 1996). Pour les éducatrices, cette situation pose la difficulté d'évaluer l'impact de leurs interventions et ce qui incite l'équipe de recherche à prendre en charge des aspects de la relation des éducatrices avec les parents, afin que les rencontres se déroulent bien (Miron, 27 septembre 1995).

Maximilienne résume les craintes des éducatrices : «Tu es habituée avec des jeunes : des jeunes, ce n'est pas confrontant. Avec des enfants, tu n'as pas peur d'être jugée. Et là tu tombes avec des parents : c'est une autre affaire. Tu ne sais pas comment ils vont te percevoir. Peut-être que cela va défaire l'image qu'ils avaient de toi lorsqu'ils venaient à la garderie. Tu as peur de te tromper, de te perdre dans un sujet ou je ne sais pas trop» (entrevue avec Maximilienne, 5 juin 1997).

Nous avons observé des obstacles qui relèvent de l'organisation des rencontres et des services de garde : le manque de temps alloué à la préparation des rencontres en collaboration avec les éducatrices, les difficultés d'être relevées de leur tâche auprès des enfants pour participer aux rencontres, par exemple. Dans les entrevues, plusieurs éducatrices ont souligné leur insécurité lorsqu'elles avaient l'impression de devoir improviser (Carla, 7 mai 1996, Mélissa, 7 mai 1996, Henriette, 12 mai 1996, Maximilienne, 5 juin 1997). Le manque de temps accordé à la formation des éducatrices et pour réfléchir avec elles sur le déroulement de l'intervention a peut-être freiné leur réflexion. Ces obstacles se sont parfois traduits par un manque de compréhension des fondements théoriques du programme et des résultats pratiques à atteindre avec les parents (entrevues avec Stéphanie, 20 mai 1997, Josée, 9 juin 1997). Dans ces cas, la réflexion des éducatrices a pu être bloquée par la présence de théories implicites quant à l'éducation des enfants ou aux besoins des parents ; elles ont pu réfléchir au modèle d'intervention que nous leur proposons sans en discuter avec nous pour des raisons pouvant aller du manque de confiance en elles à la prise en compte d'enjeux professionnels. Le thème de la sexualité infantine a révélé quelques-unes de ces théories, comme celle identifiée par un pamphlet s'intitulant «Ton corps t'appartient» où des règles qui visent à protéger les enfants d'abus sexuels pouvant survenir dans l'entourage de

l'enfant (incluant ses parents) a été mis d'avant par Sisi (Le Sieur, 12 mars 1996). Les éducatrices relient d'une manière étroite la sexualité de l'enfant à son développement psychologique, ce qui ne laisse que peu de place aux valeurs de la famille et à celles de la culture à laquelle appartiennent les parents.

Ces préjugés ont empêché les éducatrices de s'engager dans des expériences réflexives dont elles auraient profité. Nous avons indiqué plus haut que de nombreuses séquences avaient été tronquées et qu'on aurait pu s'attendre à ce que les éducatrices réfléchissent sur des aspects de l'intervention auxquelles elles n'ont pas réfléchi dans la direction où nous aurions pu le souhaiter. Le cas d'Achille et de Donalyn illustre les difficultés de la démarche réflexive lorsque les efforts des éducatrices ne sont pas tournés vers les parents. Il s'agit d'un cas extrême où nous sommes intervenus à plusieurs reprises, sans grands résultats, ce qui nous a incité à limiter le nombre de séances dans ce site.

1.7.1 Le cas d'Achille et de Donalyn

Achille est éducateur à la garderie Girafe, Donalyn et Marielle à la garderie Pyramide : les parents et les éducatrices sont regroupés pour les rencontres. Tous trois ont participé au programme de recherche précédent, «La carte des cas vécus» (Tochon et Toupin, 1993), dont «Parents responsables» est l'approfondissement. Malgré de bonnes intentions exprimées lors de l'adhésion des éducatrices au programme, Achille et Donalyn manifestent rapidement une attitude d'insouciance : par exemple, plutôt que de discuter de la rencontre, ils flirtent (Le Sieur, 6 décembre 1995). Quelques mois plus tard, notre collègue note : « Achille se tourne vers Donalyn et Marielle : il fait des blagues, discute de questions sexuelles, en profite pour caresser une épaule ou une cuisse au passage, avec des intonations invitantes. Ces manoeuvres de séduction semblent avoir pris l'aspect de rituels dans ce groupe d'éducatrices. Marielle nous parle encore une fois du manque de présence masculine dans sa vie» (Le Sieur, 24 avril 1996).

L'attitude insouciant des représentantes de ces garderies s'est aussi manifestée avec les parents : après quelques rencontres, Achille était incapable de dresser une liste des parents de sa garderie qui participent au projet (Miron, 17 janvier 1996). Il semble qu'elles n'aient pas considéré leur participation au programme de recherche comme une extension de leur

rôle auprès des parents et que le soutien éducatif des parents ne constitue pas ou peu un aspect légitime de leur tâche.

Nous avons invité ces éducatrices à voir leur participation comme une occasion de développer leur compétence à intervenir auprès des parents en se fixant des objectifs professionnels. Après plusieurs discussions avec elles, nous avons noté que ces éducatrices se perçoivent comme des participantes, au même titre que les parents. Elles ne distinguent pas leur rôle de soutien de celui de participant, allant même jusqu'à prendre la parole au nom des parents qui sont présents (Miron, 27 mars 1996 ; Le Sieur, 27 mars 1996). Ces éducatrices ont exprimé le souhait de discuter avec les parents comme s'ils étaient d'autres parents, mais ont perçu la difficulté de cette interaction en raison de l'importance que leur apporte leur statut professionnel. Il semble qu'elles aient du mal à intégrer le soutien éducatif des parents que nous proposons à leur représentation de leur rôle professionnel.

Dans le cas précis de cette garderie, en raison du manque d'implication des éducateurs malgré leur intérêt premier, et après discussion avec l'équipe, une attitude ouverte a été adoptée, de manière à ce que les parents puissent profiter du programme, la participation des parents étant subordonnée à la bonne volonté de chacun. Dans ce site, les rencontres ont cependant été écourtées en raison du départ de plusieurs parents et de la difficulté des éducatrices à en inviter de nouveaux. Les quelques parents qui étaient encore présents à nos rencontres ont été invités à se joindre au groupe de la garderie Du Verger.

Le cas d'Achille et de Donalyn constitue un contre-exemple de la motivation et de l'implication souhaitées pour les éducatrices. Il peut s'expliquer historiquement par le changement de statut d'un des membres de l'équipe, pendant longtemps éducateur dans ce site. Examinons maintenant ce qui peut favoriser l'apprentissage réflexif des éducatrices.

1.8 Les adjuvants à la réflexion des éducatrices

Après avoir exposé les obstacles à la réflexion des éducatrices, on peut s'interroger sur ce qui favorise le déclenchement et le déroulement de leur réflexion, c'est-à-dire sur les éléments qui contribuent à créer un climat propice à l'activité réflexive des éducatrices en intervention parentale.

Il semble clair que lorsque l'intérêt et la motivation sont présents les éducatrices s'impliquent et cherchent à mettre en place les moyens qui permettront à leurs intentions de prendre forme. Cependant, les intentions des éducatrices doivent présenter un minimum de cohérences avec les objectifs de la recherche, sans s'y restreindre, et non être tournées vers des besoins de valorisation, de reconnaissance ou, tout simplement, de se payer un bon moment, comme l'ont illustré les comportements de Donalyn et d'Achille. L'intérêt et la motivation des éducatrices, lorsque ces dernières comprennent la méthodologie et les objectifs du programme d'intervention et qu'elles y adhèrent, sont des adjuvants à la démarche réflexive sur l'action et en cours d'action.

Dans le cas d'Achille, sa garderie n'a apporté que peu de soutien au déroulement de l'intervention et à la participation de l'éducateur délégué. Par exemple, au début des rencontres, nous avons convenu d'alterner le lieu de la rencontre entre les deux garderies. Cependant, à la garderie Girafe, où Achille travaille, nous avons dû trouver nous-mêmes des éducatrices pour la garde des enfants et une cuisinière pour le repas ce qui a eu pour effet de restreindre nos contacts avec la responsable, Achille devenant la seule personne à même de faire le lien entre la garderie et le programme de recherche. Du personnel de l'autre service de garde a donc dû se déplacer chaque fois que nous nous sommes rendus à la garderie Girafe. De plus, nous n'avons pas pu compter sur la coopération du personnel de cette garderie afin de rappeler aux parents le moment et le lieu de la rencontre de même que pour préparer les locaux : nous avons l'impression de déranger la routine des éducatrices en place, ce qui s'est d'ailleurs concrétisé par une plainte à l'effet que les parents de l'autre garderie arrivaient trop tôt. La participation formelle de la garderie est nécessaire non seulement au bon déroulement des rencontres avec les parents, c'est également un élément qui motive la réciprocité de leur engagement.

Aux garderies Poussières d'étoiles, Du Verger et Sauterelle les éducatrices responsables du service de garde ont participé aux rencontres. Ces trois sites se sont démarqués par une meilleure participation réflexive des éducatrices. Il semble que cette collaboration a eu un effet sur l'implication de toutes les éducatrices en accréditant le programme de recherche et d'intervention et en mettant l'accent sur la professionnalis-

tion des rapports parents / éducatrices : l'inscription de la participation des éducatrices dans un cadre de professionnalisation reconnu par les autorités de la garderie soutient et motive les éducatrices. Violaine souligne que l'on ne peut pas dissocier la direction de la garderie de l'intervention : «pour le bon fonctionnement et la compréhension de ce que font les gens, la coordonnatrice ne peut pas et ne doit pas être à l'extérieur» (groupe de réflexion, 2 avril 1998). Soulignons également qu'aux garderies Farfadet et Crevette, bien qu'elles n'aient pas été présentes lors des discussions, les responsables ont pris une part active à l'organisation des rencontres, allant même jusqu'à servir le repas lorsque le manque de personnel se faisait sentir.

Il semble que la présence d'un seul éducateur pour la garderie Girafe n'ait pas favorisé l'intérêt d'Achille pour les parents. La présence d'au moins deux éducatrices par garderie permet un échange entre les rencontres, une triangulation des points de vue et un soutien à la motivation. De plus, les contacts avec les parents en sont facilités, le rappel de la soirée, par exemple. Si une situation délicate apparaît entre les rencontres, les éducatrices sont alors en mesure d'y réfléchir et d'agir. Nous constatons l'importance que les éducatrices participent aux rencontres en tant que représentantes de leur garderie. C'est la garderie qui doit s'engager dans le programme de formation parentale : c'est en raison de l'intérêt de l'institution pour la formation des parents que la participation des éducatrices est souhaitée : sinon, leur implication est moindre et elles risquent de flancher lorsque la situation devient difficile. De plus, elles ne pourront pas obtenir le soutien de leurs consœurs de travail et de la direction de la garderie. Il s'agit d'établir une cohérence éducative entre les membres du personnel qui est analogue à celle dont la présence est souhaitée pour encadrer les enfants.

D'après l'expérience que nous en avons, il semble parfois préférable que deux services de garde ne soient pas jumelés. Lorsque les deux groupes de parents sont différents, nous notons une tendance à critiquer l'autre groupe. Si la soirée leur semble moins intéressante, les parents souhaitent rester entre eux. Nous avons aussi observé le désir de quelques parents de rester entre personnes présentant de fortes affinités : ce désir s'est manifesté surtout au début des rencontres, alors que les parents n'avaient

pas encore eu l'occasion de se connaître et que les différences étaient perçues comme un obstacle. Il en va de même pour les éducatrices. La perception des similarités peut mener à une situation statique, rassurante et peu favorable à la réflexion où l'approbation de l'autre est recherchée. La perception de grandes différences peut inviter au rejet avant que la communication ne puisse naître.

Lorsque la participation des éducatrices s'est inscrite dans une continuité d'intérêt et de travail auprès des parents, le programme d'intervention a offert des occasions nouvelles d'expérimentation et de réflexion. Dans les entrevues réalisées à la fin du programme de recherche, nous avons cherché à savoir ce qui avait aidé les éducatrices à réfléchir et à mettre en place des moyens d'action. Les éducatrices ont mentionné l'importance des rencontres de régulation où elles ont pu entendre le point de vue des autres, que ce soit à propos d'un problème rencontré ou pour évaluer les résultats de la prise en charge de l'animation d'un petit groupe, par exemple. L'utilité des rencontres de régulation intergarderies a aussi été soulignée. Le fait de pouvoir compter sur la présence d'une personne ressource extérieure à la garderie est important : cela sécurise les éducatrices et leur donne accès à des connaissances et des solutions qu'elles ne possèdent pas. De plus, l'analyse des données des groupes de réflexion indique l'importance accordée à la relation de confiance qui peut s'établir avec une personne extérieure à la garderie qui serait en charge de l'intervention. La formation qu'elles ont reçue en cours d'intervention a aussi été très utile, bien qu'elles aient souhaité en recevoir davantage. Le fait qu'elles aient eu à accomplir certaines tâches et à prendre part à l'action a été un adjuvant : autrement, certaines éducatrices seraient restées en retrait. Le temps qu'elles ont pu accorder à la préparation (qu'elles souhaitaient encore plus long) et la présence d'un matériel d'animation adéquat et souple ont aussi été mentionnés. Remarquons que l'intention d'aider les parents qui en ont besoin, tant à l'intérieur des rencontres qu'en dehors de celles-ci, semble aussi être un adjuvant à l'implication réflexive des éducatrices. La présence de savoirs concernant les dynamiques familiales, les fondements des interventions auprès des parents et l'animation de groupes d'adultes sont également des adjuvants à la pratique réflexive des éducatrices, même si elles ne l'ont pas mentionné

clairement. Ces savoirs favorisent le déclenchement de la réflexion et enrichissent la réflexion en lui apportant les éléments nécessaires à de fréquents recadrage, après l'évaluation des actions posées. Le tableau 15 résume les obstacles et les adjuvants à la réflexion des éducatrices.

Tableau 15. Adjuvants et obstacles à la réflexion des éducatrices

Obstacles	Adjuvants
Timidité et manque de confiance en soi	Cadre de professionnalisation des éducatrices
Besoins de valorisation et de reconnaissance des éducatrices	Régulation entre éducatrices et présence d'un point de vue extérieur
Crainte des éducatrices d'être évaluées par une personne extérieure	Qualité de la relation avec la personne extérieure
Faiblesse des savoirs quant à l'animation et aux dynamiques familiales	Formation avant l'intervention (animation, dynamiques familiales...) et en cours d'intervention
Souci de l'image donnée aux parents	Compréhension du programme
Ressentiment face aux parents	Intention d'aider les parents
Manque d'intérêt et de motivation des éducatrices	Participation de plus d'une éducatrice, dont la personne responsable
Théories implicites quant à l'éducation des enfants et aux problèmes à résoudre	Responsabilités et tâches
Manque de soutien de la garderie	Implication de la garderie en tant qu'institution
Manque de temps	Temps de préparation et de rétroaction

1.9 L'insertion des éducatrices dans l'intervention réflexive

Dans les rencontres, les parents et les éducatrices ont été invités à raconter des cas vécus et à y réfléchir. De quelle manière la participation des éducatrices a-t-elle favorisé la réflexion des parents ?

Hors du milieu familial, les parents n'ont que peu d'occasions d'observer leurs enfants en relation avec d'autres enfants. De plus, le temps qu'ils passent avec leurs enfants est souvent réduit en raison du travail et des tâches familiales. Les informations fournies par les éducatrices sont donc appréciées. Les parents et les éducatrices peuvent échanger des informations sur les attitudes et les comportements de l'enfant dans l'un et l'autre milieu. Le témoignage d'un parent résume l'importance de cet échange d'informations : «vers la fin de la soirée, une mère a mentionné qu'elle avait réalisé combien les éducatrices pouvaient détenir d'information à propos de son enfant et qu'on devrait prendre le temps de les remercier et de leur parler, même si ce n'est que quelques minutes, parce c'est important et utile. Elle a ajouté que les éducatrices passent plus de temps qu'elle avec ses enfants et qu'elles sont donc des expertes quant à l'éducation de ses propres enfants» (Le Sieur, 18 octobre 1995).

Les éducatrices ont pu faire part des solutions qu'elles apportent aux problèmes éducatifs qu'elles rencontrent, problèmes qui sont souvent semblables à ceux rencontrés par les parents. L'équipe d'intervention a alors orienté la discussion vers l'adaptation au contexte familial des solutions adoptées à la garderie.

Une collègue note que l'insertion des éducatrices au programme de soutien est liée à l'implication de l'ensemble du personnel, y compris de la cuisinière qui prépare le repas (Mercier, 25 mars 1997). Cette implication vise un climat favorable à la communication et à la collaboration.

Les éducatrices et les membres de l'équipe de recherche qui ont participé à l'un ou l'autre des groupes de réflexion se sont montrés d'accord avec l'analyse que nous faisons de la réflexion des éducatrices, de ses obstacles et de ses adjuvants. De manière unanime, elles ont mis l'accent sur l'importance du temps alloué à la préparation des rencontres, aux rétroactions, à la formation et à la communication avec les parents (groupes de réflexion, 21 octobre 1997, 2 avril 1998).

L'insertion des éducatrices à l'intervention paraît souhaitable en

raison de leur connaissance des enfants, de leurs savoirs pratiques quant à l'éducation des enfants ainsi que du climat de communication et de coopération que cela peut entraîner. La qualité de cette insertion semble reliée à l'interaction entre les éléments rationnels et affectifs en jeu dans la relation avec les parents.

2 L'affection et la rationalité

Dans plusieurs garderies, une forte relation affective unit les éducatrices aux parents. Cette relation, présente au début du programme, a pu être renforcée par les rencontres. Les éducatrices parlent souvent des parents dans des termes de possession : ce sont leurs parents, avec qui ils établissent une relation personnelle et intime : « lorsque j'ai lu le résumé du projet, j'ai trouvé cela intéressant pour mes parents. Je me suis dit que si cela prenait une éducatrice, ce serait une expérience pour moi mais je visais surtout à le faire vivre à mes parents » (entrevue avec Mélissa, 7 mai 1996). Maurice va plus loin : « moi, j'ai toujours été très privilégié avec les parents, j'ai des relations très privilégiées avec eux. J'ai toujours été très proche des parents que j'ai eus. Je ne sais pas comment ça se fait mais j'ai toujours eu de très bons parents, avec qui le contact se faisait facilement. C'est sûr qu'il y a des parents que je ne voyais que comme les autres parents de la garderie : là je m'en suis fait des amis parce qu'on avait une réunion une fois toutes les trois semaines et qu'on pouvait manger ensemble, discuter ensemble et parler d'autres choses que ce qui se passe à la garderie. Nous avons parlé de l'enfant en tant que tel et non de l'enfant à la garderie. Il y a certains parents dont je me suis fait des amis. Cela a créé des liens plus étroits. Mais j'avais tellement une belle relation avec mes parents que ça été comme le glaçage sur le gâteau » (entrevue avec Maurice, 20 mai 1997).

On remarque que pour Maurice les parents deviennent « ses parents » lorsqu'il réussit à établir une relation étroite avec eux. Cette relation affective est aussi présente dans la représentation du rôle de soutien auprès des parents qu'Achille s'est construite : il situe son travail de soutien dans une relation intime avec les parents (entrevue avec Achille, 30 septembre 1995) qu'il croit professionnelle. Cette représentation de son rôle l'a amené à porter une attention particulière à des mères en situation

de besoins affectifs (Miron, 18 octobre 1995, 8 novembre 1995 ; Le Sieur, 18 octobre 1995, 8 novembre 1995). Cette situation a rapidement provoqué un comportement de retrait chez Achille, celui-ci ne voulant pas «en faire trop» (Le Sieur, 17 janvier 1996, 21 février 1996).

Notons qu'un climat d'intimité s'est parfois créé dans les groupes, souvent pour une rencontre où le thème y invitait et où des parents ont fait des confidences. L'intimité ainsi créée concernait tout le groupe et non la relation d'un parent avec une éducatrice ou un membre de l'équipe d'intervention. Il faut souligner que certaines éducatrices peuvent se rencontrer dans un cadre différent de la garderie et développer une relation d'amitié antérieure ou parallèle à la relation professionnelle : cette possibilité est d'autant plus forte si la population de la ville est faible ou s'il s'agit d'un milieu rural.

Nous avons vu que la timidité, le manque de confiance, les besoins de valorisation et de reconnaissance, l'image de soi, la démotivation et le ressentiment peuvent freiner la réflexion des éducatrices. Ces obstacles révèlent la vulnérabilité des éducatrices quant à leur relation avec les parents. Elles ont besoin d'être reconnues, valorisées et appréciées par ceux-ci. Leur capacité de comprendre une situation problématique, de formuler une intention en rapport avec les problèmes identifiés et de trouver des moyens d'action efficaces peut être compromise. Cette situation se complique du fait qu'elles établissent une relation intense avec les parents, souvent sans le recul nécessaire comme l'illustre l'exemple d'Henriette qui découvre qu'un parent, qui est aussi une amie, frappe ses enfants : «Fernande nous explique qu'elle n'utilise que rarement la tape mais qu'elle menace souvent ses enfants de le faire, ce qui lui semble suffisant. À mes côtés, je perçois qu'Henriette est surprise et outrée. Plus tard, elle me dira que Fernande est une amie d'enfance et qu'elle n'avait jamais su qu'elle utilisait de telles méthodes. Henriette est mal à l'aise de cette situation. Elle estime qu'elle aurait dû prendre position mais elle ne l'a pas fait pour deux raisons : elle ne savait pas comment le faire et elle était surprise et gênée d'entendre son amie mentionner qu'elle utilisait cette méthode» (Miron, 1er novembre 1995).

La relation affective avec les parents est favorisée par un contact quotidien. De plus les parents accordent beaucoup d'importance aux

éducatrices de leurs enfants et cherchent souvent à nouer avec elles de bonnes relations. La porte est ouverte aux besoins que les éducatrices pourraient chercher à combler par leur relation avec les parents.

2.1 Les besoins affectifs des éducatrices dans leur relation aux parents

Dans l'analyse des journaux de bord et des entrevues, nous avons noté que les éducatrices avaient un grand besoin d'être reconnues par les parents. Ce besoin pourrait être décrit comme le désir d'être vu, d'être estimé et d'être considéré comme des professionnelles et non pas comme des gardiennes d'enfants. Par exemple, avant la première rencontre dans sa garderie, «Maurice nous a demandé si nous pouvions mentionner aux parents, en introduction, qu'on demandait aux éducatrices d'intervenir dans les discussions et qu'elles pouvaient faire des suggestions tirées de leur expérience avec les enfants» (Le Sieur, 27 septembre 1995). Maurice demande ainsi que les représentants de l'Université lui accordent une reconnaissance en présence des parents. Plus tard, un autre incident indique le besoin de reconnaissance vécu par cet éducateur : «Ingrid demande à Maurice des nouvelles d'une exposition de tableaux des enfants qu'il avait organisée pour Noël. Après l'exposition, les tableaux étaient donnés aux parents. À cette question, Maurice ne répond pas tout de suite, il semble ému. Il nous dit qu'un seul parent l'a remercié. Puis il enchaîne sur le manque de reconnaissance que lui manifestent les parents» (Miron, 10 janvier 1996).

On peut réfléchir à cette situation : l'exposition peut avoir bien fonctionné malgré le manque de reconnaissance explicite des parents. Peut-être les parents ont-ils manifesté des signes de reconnaissance qu'il n'a pas remarqués. Pourquoi Maurice a-t-il besoin de cette reconnaissance ? A-t-il préparé cette exposition pour l'obtenir ? Une vision professionnelle de son travail voudrait qu'il évalue l'exposition en tenant compte des réactions des enfants plutôt que des commentaires des parents.

À la garderie Poussières d'étoiles, le besoin de reconnaissance semble généralisé. Dès le début des rencontres dans cette garderie, nous avons perçu que la communication entre les parents et les éducatrices était difficile. Après quelques rencontres, nous avons abordé le thème de la communication en demandant aux parents et aux éducatrices, chacun de leur côté, de faire une liste de leurs attentes quant à la communication avec

l'autre groupe. Dans la liste des éducatrices, on retrouve : «recevoir des compliments et de la gratification, recevoir du feed-back et de la reconnaissance » (Le Sieur, 10 janvier 1996).

Le besoin de reconnaissance n'est pas qu'individuel : il concerne aussi les garderies en tant qu'institutions éducatives. Ainsi, «en discutant avec Albertine, après la rencontre, elle nous dit que la garderie est à un point tournant : la clientèle est en baisse, la garderie est de plus en plus identifiée comme étant une garderie en milieu défavorisé, ce qui fait fuir la clientèle de classe moyenne. Elle cherche de nouvelles voies, un nouveau rôle et une nouvelle reconnaissance. Beaucoup d'espoirs sont mis dans une formule comme celle que nous leur proposons : espoirs de reconnaissance, de nouveaux défis et d'ouverture plus grande dans le milieu» (Miron, 9 janvier 1996).

Ce besoin semble relié au faible statut social accordé au personnel des garderies, notamment en ce qui a trait à leur rémunération. Ce besoin de reconnaissance est un obstacle important : le manque de reconnaissance des éducatrices peut favoriser une prise de distance et une affirmation de pouvoir qui va à l'encontre du climat d'appropriation qu'un programme comme «Parents responsables» a créé.

2.2 Les difficultés de la relation entre l'affectivité et la réflexivité

Dans la relation entre les éducateurs et les parents, les rapports entre la réflexion et l'affection semblent difficiles. Les éducatrices souhaitent la reconnaissance des parents. Les parents accordent beaucoup d'importance à la reconnaissance de leurs compétences par les éducatrices. Ils les placent souvent sur un piédestal, les éducatrices réussissant avec un groupe d'enfants ce qu'eux ont de la difficulté à réaliser avec leur enfant. Le travail sur la reconnaissance réciproque des deux milieux serait-il un adjuvant au bon fonctionnement d'un programme de soutien éducatif des parents en garderie ?

Les éducatrices doivent être conscientes des implications émotives pour le parent de la relation qu'elles établissent avec les enfants. Voici un exemple : « Alors qu'elle venait chercher son enfant, une mère remarque qu'une éducatrice a dans ses bras un autre enfant que le sien. L'éducatrice le cajole et lui dit qu'elle l'aime. Ce n'est pas la première fois qu'elle

est témoin de ces démonstrations entre l'éducatrice et cet enfant. Il lui semble que c'est toujours le même enfant. Elle dit se sentir blessée : "pourquoi cet enfant et pas le mien ? Est-ce parce que je suis pauvre ?" Elle se demande si la pauvreté n'est pas la source de comportements comme celui-là. Elle se demande si c'est pour cette raison qu'on ne lui parle pas beaucoup de son enfant, que l'on est moins attentif à elle et à son enfant. Les éducatrices s'empressent de nier. Mais je comprends qu'elles n'ont pas été vers elle autant que vers d'autres parents» (Miron, 17 janvier 1996). Cette anecdote illustre comment la culpabilité ou la peur d'être jugées a empêché les éducatrices de réfléchir aux perceptions que les parents peuvent construire de la relation qu'elles entretiennent avec les enfants en général et avec un enfant en particulier. Que ce soit la pauvreté de la mère, une barrière sociale ou une autre raison, on aurait pu souhaiter que les éducatrices réfléchissent à cette perception et tiennent compte des éventuels aspects émotifs qu'implique cette situation pour la mère et elles-mêmes.

Cette relation difficile entre les aspects affectifs et réflexifs des rapports entre les éducatrices et les parents peut se résoudre par ce que nous nommons l'attention à l'autre.

2.3 L'attention à l'autre

Nous avons noté d'importantes différences d'un site à l'autre. Ces différences ont été confirmées par les éducatrices lors d'une rencontre de concertation intergarderies qui a eu lieu vers la moitié du programme d'intervention. Nous avons noté d'importantes différences dans la motivation des parents et des éducatrices, dans leur implication, dans le style des discussions tenues et leur profondeur réflexive, dans l'assiduité aux rencontres et dans les résultats notés par les éducatrices chez les parents. Le projet ne semble pas fonctionner avec la même aisance d'un groupe à l'autre, bien que ce soient les mêmes personnes de l'équipe de recherche qui interviennent et que l'animation soit du même style. Pourquoi ?

Plusieurs facteurs sont en jeu : la fréquence des rencontres, la composition du groupe, tant chez les éducatrices que chez les parents et la complexité des problèmes rencontrés. Quelques hypothèses peuvent être avancées.

Nos observations permettent d'affirmer que le groupe où les problèmes

parentaux les plus lourds ont été soulevés est celui qui a le mieux fonctionné en termes de participation et de satisfaction des parents⁴⁷. Nous remarquons dans ce groupe une plus grande implication des éducatrices vis-à-vis des parents. Cette implication peut être vue comme une attention à l'autre. Cette attention à l'autre se caractérise par un respect de l'autre en même temps qu'un profond désir de lui être utile. Il y a là une ouverture à la compréhension humaine des situations vécues, c'est-à-dire une compréhension qui ne cherche pas à catégoriser le parent ou à le relier à un problème documenté par un manuel ou un modèle. L'implication personnelle des éducatrices est naturelle : elles sont sincèrement touchées par les difficultés vécues par les parents et elles acceptent d'établir avec eux une relation qui est d'abord interpersonnelle et qui amène une plus grande véracité de la relation de communication.

Les propos de Violaine vont dans ce sens : «ce n'est pas seulement de créer une ambiance sympathique : il y des liens affectifs. J'imagine de créer cela avec plein de parents... Que ce soit dans les rencontres ou que cela soit intégré au fonctionnement quotidien, il y a une sécurité affective qui s'installe entre les éducatrices, les parents, la coordonnatrice, les parents du conseil d'administration et la cuisinière ! Parce qu'on est humain, parce que c'est humain, parce que le parent ne se sent pas jugé. Cela ne m'empêche pas d'être directrice !» (groupe de réflexion, 2 avril 1998).

On peut voir dans cette attitude une application large de la philosophie fondant les approches humanistes décrites au chapitre 2 (point 1.2.2). Une collègue souligne que cette attitude permet d'éviter que les discussions ne restent sur le plan théorique (Mercier, groupe de réflexion, 2 avril 1998).

Il semble nécessaire d'établir une complicité entre les éducatrices et les membres de l'équipe d'intervention : avoir un but commun, partager une vision et une tâche humaine dans laquelle tous les deux s'investissent semblent faciliter l'attention aux parents (Miron, 5 décembre 1995, groupe

⁴⁷Les propos des parents ont été recueillis à la fin des rencontres.

de réflexion, avril 1998). Le manque d'attention à l'autre peut être perçu par le parent, comme l'illustre l'anecdote de la mère qui s'interrogeait sur les effets de sa pauvreté.

Nous avons tenté de favoriser l'attention à l'autre par la narration de cas vécus où les éducatrices ont été tour à tour narrateur et narrataire.

3 L'utilisation de la narration par les éducatrices

Nous n'avons pas relevé d'élément qui permettrait de dire que certaines éducatrices ont compris les fondements de l'approche narrative de l'intervention. Les stratégies que nous avons utilisées avec les parents ont été assimilées à des stratégies conversationnelles favorisant l'expression du vécu des parents et le bris de leur isolement social. Elles ne semblent pas avoir compris la complexité de la narration que nous avons décrite au chapitre 2 (point 5). Même si elles n'en comprenaient que peu les fondements, les éducatrices ont eu à utiliser ces stratégies narratives.

3.1 Les stratégies narratives utilisées par les éducatrices

Une stratégie que les éducatrices ont rapidement appris à utiliser est celle qui consiste à raconter comment elles s'y prennent pour résoudre à la garderie des problèmes similaires à ceux que rencontrent les parents. Lorsqu'elles ont inclus une description de leurs émotions, de leur intention et de leur réflexion au moment de l'intervention avec l'enfant, les parents ont semblé plus attentifs. Par exemple, « Florentine raconte les moments où elle atteint les limites de sa patience. Elle raconte comment elle s'y prend, le temps qu'elle prend pour différer sa colère, pour réfléchir à l'intervention qu'elle va faire et les moyens qu'elle prendra. Elle insiste sur la nécessité d'avoir recours à l'imagination et d'inventer continuellement de nouvelles manières d'intervenir qui tiennent compte de l'enfant et du contexte. Les parents réfléchissent et discutent des propos de Florentine» (Miron, 14 novembre 1995). Plus d'un an après cette rencontre, Florentine se dit surprise de l'écoute des parents et de l'effet que sa narration a eu sur eux (entrevue avec Florentine, 20 mars 1997). En fait, la narration qu'elle a faite de son expérience a favorisé une relation peu hiérarchisée avec les parents : il semble que les parents aient perçu qu'ils partageaient avec elle un même espace éducatif.

Les éducatrices ont aussi utilisé la narration d'événements vécus à la garderie pour provoquer la narration de cas vécus à la maison : «Je connaissais leur enfant, comment il était, j'allais les chercher avec ça. Si un parent se sentait moins concerné, je lui posais la question : "comment ça se vit chez toi, es-tu sûr que tu n'as rien à ajouter ?" Si j'avais à parler de l'autonomie des enfants et que je savais que l'enfant d'un des parents est très autonome, (je disais) "et bien toi, ton petit bout, c'est qu'à la garderie, il fait ça comme ça, à la maison, est-ce que c'est pareil ?" Je m'y prenais comme ça» (entrevue avec Stéphanie, 20 mai 1997). Cette stratégie a aussi invité des parents à prendre la parole, ce qu'ils n'auraient pas fait dans une discussion plus théorique.

Plusieurs des éducatrices qui ont participé aux rencontres sont également des parents. Lorsque celles-ci ont laissé leur rôle professionnel pour raconter comment elles s'y prennent avec leurs enfants à la maison, les parents ont été rassurés de constater qu'ils n'étaient pas les seuls à rencontrer des difficultés. Albertine a constaté que cette stratégie «renforce le lien avec les parents parce qu'ils peuvent se dire que l'éducatrice a eu des problèmes, qu'elle les a résolus et qu'elle a dû se questionner. Je pense que c'est important que les parents sachent que les éducatrices peuvent aussi être des parents et qu'elles se souviennent de l'éducation de leurs propres enfants» (groupe de réflexion, 2 avril 1998).

Nous les avons également invitées à compléter la narration des parents, lorsque celle-ci concernait l'enfant et que les éducatrices pouvaient apporter des éléments nouveaux au récit. Ainsi, à propos de la transition du matin, après que les parents aient raconté comment se passe le début de la journée, les éducatrices ont été invitées à raconter les quelques minutes qui suivent le départ du parent lorsque celui-ci laisse son enfant au service de garde. Elles ont pu demander des précisions aux parents et échanger des récits avec eux, comme nous en avons évoqué la possibilité au chapitre 2 (point 5.1).

En utilisant la narration, les éducatrices organisent également les savoirs qu'elles ont tirés de leur expérience. En écoutant les parents, elles peuvent réfléchir à leurs valeurs, à leurs pratiques et à celles des parents.

3.2 La narration et la réflexion

Le récit des parents a parfois déclenché la réflexion des éducatrices, surtout lorsque celui-ci concernait les valeurs et les pratiques éducatives des parents, comme nous l'avons mentionné plus haut. Elles ont pu également raconter un événement de leur expérience pour susciter la réflexion des parents comme l'a fait Florentine à propos des punitions physiques. Nous avons aussi noté à quelques reprises leur intervention dans le récit d'un parent, comme l'illustre l'exemple de Violaine : «Après la soirée, Violaine signale qu'à plusieurs reprises, dans les divers sous-groupes auxquels elle s'est jointe, les parents ont évoqué la fessée sans avouer directement y avoir recours. Constatant cela, bien qu'en veillant à ne pas blâmer ou culpabiliser quiconque, elle décide de transgresser ce qui lui paraît être un tabou et ose soulever la question directement. Elle dit qu'elle a noté que tous semblaient pratiquer à l'occasion ce type de réprimande mais que tous en avaient honte. Elle mentionne que lorsque le tabou a sauté, elle a senti que les gens pouvaient mieux respirer car ils pouvaient enfin dire ce qu'il en était vraiment» (Mercier, 26 novembre 1996).

Les éducatrices auraient pu utiliser la narration plus souvent qu'elles ne l'ont fait. Leur peu de compréhension des fondements narratifs de l'intervention et le peu de savoirs quant à la formation parentale qu'elles possédaient au début du programme peut expliquer cette observation. Notons également, comme nous l'avons mentionné au point 1.2.1 de ce chapitre, que le fait de voir l'animation des sous-groupes dans une perspective où leur tâche consistait à éviter que les parents ne parlent d'autre chose que ce qui était prévu a pu faire en sorte qu'elles ne profitent pas de certaines pistes de réflexion divergentes contenues dans la narration des parents.

4 Les savoirs déjà présents et les savoirs issus de l'intervention

La formation initiale des éducatrices ne les prépare que peu à établir une communication avec les parents, encore moins à les soutenir. Les cours et les stages qu'elles ont suivis sont axés sur le développement global de l'enfant et l'intervention éducative auprès des enfants qui fréquentent les services de garde, comme elles l'ont mentionné à quelques reprises dans les entrevues et les groupes de discussion. Par contre, avec l'expérience, elles

ont pu acquérir des savoirs pratiques liés au soutien des parents.

4.1 Les savoirs pratiques déjà présents

Les éducatrices possèdent des savoirs pratiques quant à l'éducation et au développement des enfants : leur formation initiale, les journées de formation qu'elles ont suivies sur des thèmes précis et leur expérience les placent dans une situation de confiance quant aux questions qui concernent les interventions auprès des enfants en milieu de garde. Ces savoirs sont fortement contextualisés : ils sont en rapport avec des enfants qui vivent en groupe homogène, en dehors du milieu familial, dans un environnement conçu pour eux et où la présence d'adultes encadre professionnellement leurs activités. Les parents sont dans une situation très différente : les savoirs des éducatrices et les solutions qu'elles apportent doivent être modifiés et adaptés au contexte familial.

Certaines éducatrices ont éprouvé des difficultés à transférer ces savoirs et à comprendre les particularités des problèmes soulevés par les parents et leur contexte. Ainsi, Maximilienne est surprise que des parents se questionnent sur la permission qu'ils accordent à leur enfant de dormir avec eux (entrevue avec Maximilienne, 19 mars 1996). Pour elle, la règle est claire : on ne laisse pas les enfants dormir dans le lit des parents. Le jugement qu'elle porte sur les parents est sans appel : ce sont des questions qu'elle ne se pose même pas, estimant qu'elle détient une réponse à laquelle tout le monde devrait adhérer. Cette attitude, observée à quelques reprises chez Maximilienne et parfois chez d'autres éducatrices, indique la difficulté des éducatrices de comprendre le point de vue du parent. Par contre, durant l'année qui a suivi cette entrevue, Maximilienne a réfléchi et elle a révisé son point de vue, après une discussion portant sur l'éducation des enfants : «J'avais mon idée avant de commencer le débat et j'ai trouvé intéressant ce que les parents amenaient : ça m'a presque fait changer d'idée. Je me suis dit que c'était vrai : je ne voyais pas ça sous cet angle là. Je ne m'étais jamais arrêtée à ce point là, sur ce sujet» (entrevue avec Maximilienne, 5 juin 1997).

Chez quelques éducatrices, nous avons observé une confiance exagérée dans les savoirs éducatifs qu'elles croient détenir. Ainsi, pour Achille, les parents n'ont pas raison de chercher à ce que la garderie respecte les valeurs de la famille quant à la sexualité de l'enfant. Bien qu'il admette

qu'il doit faire attention aux mots qu'il utilise et à la confiance que le parent lui accorde, il croit cependant que la garderie doit adopter une attitude ouverte quant à l'éducation sexuelle des enfants, en tolérant notamment les jeux d'exploration sexuelle entre enfants, même si les parents ne sont pas d'accord (entrevue avec Achille, 30 septembre 1995). Notre intention n'est pas de critiquer cette position mais d'en souligner les effets négatifs quant à la communication avec les parents. Sans doute vaudrait-il mieux s'interroger sur les valeurs implicites à ces choix éducatifs plutôt que d'argumenter une position ou de la camoufler en choisissant des mots qui ne suscitent pas de réactions.

L'exemple suivant illustre une situation où Josée exprime la perception de la formation qu'elle a reçue, ce qui la place dans une situation de savoir face à des parents ignorants : «Lorsque nous avons discuté des punitions, cela m'a fait réagir : je me suis dit "Ah mon Dieu, cela existe encore !" Mais nous ne sommes pas tous dans le domaine de l'éducation et c'est correct comme ça. Tu n'es pas obligé d'avoir un cours pour être parent. Puis je me disais que s'ils sont ici, c'est qu'ils veulent s'aider et ils s'aperçoivent qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas» (entrevue avec Josée, 9 juin 1997). La relation qu'elle établit spontanément entre la participation des parents et la conscience de leur ignorance ou de leurs difficultés indique également la position de supériorité dans laquelle sa formation la place. Notons que cette confiance exagérée dans le savoir qu'elle a reçu l'empêche de se mettre à la place du parent. Ces savoirs devraient-ils être ébranlés par une formation réflexive au soutien des parents ? Devraient-ils être soumis à un examen réflexif qui permet d'en relativiser l'importance et de mieux comprendre le point de vue et les valeurs des parents ?

Les éducatrices possèdent de nombreux savoirs relatifs à la gestion et à l'animation de groupes d'enfants. Elles ont été intimidées par le fait d'avoir à le faire avec de petits groupes d'adultes et elles ont eu de la difficulté à transférer ces savoirs aux rencontres avec les parents. Elles ont aussi manifesté une certaine connaissance des besoins des parents, surtout les plus démunis. Elles ont parfois été surprises de constater que des parents de classe moyenne partageaient les mêmes besoins que ceux des plus pauvres. Nous avons repéré quelques exemples de savoirs relatifs à la

gestion des conflits entre parents ou entre une éducatrice et un parent. Pour sa part, Maurice a manifesté une certaine connaissance des dynamiques de groupe.

Ces savoirs déjà présents au début de la participation des éducatrices se sont manifestés au cours des premiers mois de l'intervention et au fur et à mesure que les éducatrices en ont acquis de nouveaux, relativisant ainsi les premiers.

4.2 Les savoirs pratiques issus de la participation à l'intervention

Qu'ont appris les éducatrices au cours du programme de formation parentale ? Au début de ce chapitre (point 1.1.12), nous avons souligné que l'absence d'évaluation des moyens d'action en tant qu'élément déclencheur de la réflexion mettait en question l'apprentissage des éducatrices. Qu'en est-il des savoirs pratiques issus de l'intervention ?

Pour répondre à cette question, nous avons cherché à savoir comment les éducatrices se représentent ce qu'elles ont appris au cours du programme d'intervention. Elles sont conscientes d'avoir écouté les parents et elles ont parfois constaté que l'expérience des parents n'était pas très différente de la leur : «Cela m'a appris que tout le monde est pareil. Tu rencontres à peu près les mêmes difficultés, à différents niveaux. Lorsque tu ne fais que rencontrer les parents dans le cadre de la porte, tu ne peux pas toujours percevoir tout ça» (entrevue avec Maximilienne, 5 juin 1997). Elles ont aussi appris à parler aux parents avec diplomatie : «Cela me donne aussi des pistes sur la manière d'aborder certains thèmes et certains sujets. Je pense entre autres au thème de l'agressivité, c'est important de dédramatiser cela même si c'est un thème dont il peut être difficile de parler avec certains parents» (entrevue avec Maurice, 28 février 1996).

Certaines éducatrices ont appris à tenir compte du contexte dans lequel vivent les parents et leurs enfants et à nuancer leurs propos : «des réponses toutes faites, ça n'existe pas : avec un enfant tu peux réagir d'une façon et avec un autre tu vas réagir d'une autre et puis c'est correct ou pas» (entrevue avec Josée, 9 juin 1997). La prise en compte du contexte familial évite les jugements hâtifs : «C'est facile de dire que les parents sont comme ça. Mais là je connais plus la dynamique que vivent les parents» (entrevue avec Maurice, 28 février 1996).

Dans les rencontres, on trouve de nombreux exemples qui indiquent que les éducatrices ont appris à planifier leurs interventions sur plusieurs semaines : lorsqu'elles ont souhaité discuter d'un thème avec les parents, elles ont pu le préparer et le planifier. Certaines éducatrices ont semblé avoir développé l'attention qu'elles portent aux parents : «J'ai retiré un réajustement des valeurs. Il y a plusieurs choses qui ressortent des discussions... Que tu le veuilles ou pas, lorsqu'il y a quelqu'un qui fonctionne différemment de toi, cela questionne» (entrevue avec Hélène, 26 février 1996).

Au cours de l'expérience qu'il a vécue avec les parents, Maurice a découvert une manière de résoudre les problèmes : «Je me rends compte que chaque problème a sa solution. Quand tu observes les gens et que tu discutes avec eux, tu te rends compte qu'en discutant on finit par trouver des trucs. Souvent, tu te dis qu'il n'y a pas de solution. Avec ce genre de rencontres là, on se rend compte qu'il y a des solutions. En groupe, en équipe, on peut toujours trouver des solutions : les problèmes qui sont apportés sont solubles. C'est sûr que cela prend de la volonté... puis du suivi...» (entrevue avec Maurice, 28 février 1996).

La plupart des éducatrices estiment avoir appris à animer de petits groupes de parents. Il s'agit pour elles d'une extension de leurs activités professionnelles : «J'ai appris à animer... J'ai trouvé ça très intéressant. C'est comme aller chercher autre chose. C'est une nouveauté dans mon travail à la garderie. Cela m'a donné un plus : ça fait du bien» (entrevue avec Mélissa, 4 juin 1997). Pour Maximilienne, cet apprentissage est technique : «C'est technique : si les parents s'écartent du sujet, c'est d'avoir une technique pour les ramener, ne pas être trop directe avec eux, essayer de passer les messages en douce» (entrevue avec Maximilienne, 5 juin 1997).

Le tableau 16 présente les représentations que les éducatrices ont construites de leurs savoirs déjà présents au début de l'intervention et de ceux qui sont issus de leur participation au programme.

Tableau 16. Représentations des savoirs déjà présents et ceux issus de l'intervention

Représentations des savoirs déjà présents	Représentations des savoirs issus de l'intervention
Savoirs quant au développement des enfants (l'éducation sexuelle, par exemple)	Savoirs relatifs à l'écoute des parents
Savoirs quant à l'éducation des enfants	Savoirs quant à la manière de faire des commentaires délicats aux parents
Savoirs quant à la relation avec les enfants	Savoirs quant à la prise en compte de l'histoire et du contexte familial pour intervenir auprès des enfants
Savoirs relatifs à la gestion et à l'animation d'un groupe d'enfants	Savoirs quant au transfert des méthodes éducatives de la garderie dans le contexte familial
Savoirs quant aux besoins de certains parents, surtout les plus démunis	Savoirs relatifs à l'attention à l'autre-parent
Savoirs quant aux caractéristiques de la clientèle	Savoirs quant à l'intervention sur une longue période
Savoirs quant aux dynamiques dans un groupe	Savoirs quant à l'animation de petits groupes
Savoirs quant à la gestion de conflits	

Ces représentations correspondent-elles à des savoirs «réels» ? Le nombre relativement peu élevé (46,15%) d'évaluations de l'action dans les séquences réflexives et l'absence de l'évaluation comme élément déclencheur de la réflexion soulève des questions quant à l'apprentissage des éducatrices.

ces : ont-elles profité de leur expérience autant qu'elles auraient pu le faire ? L'organisation des ateliers réflexifs a-t-elle favorisé l'évaluation de leurs actions ? Les savoirs déjà présents au début de l'intervention étant surtout liés à l'éducation des enfants, détenaient-elles les savoirs nécessaires pour évaluer leurs actions auprès des parents ? À la fin de cette recherche, tenant compte des savoirs qu'elles estiment avoir développés, seraient-elles maintenant en mesure d'évaluer leurs actions ? Ces questions sont prises en considération dans la formation que nous proposons au chapitre 8.

On peut constater que les parents et les enfants peuvent tirer profit des savoirs acquis en cours d'intervention. Il est à noter que toutes les éducatrices n'ont pas fait ces apprentissages.

Les savoirs suivants n'ont pas été repérés par notre analyse et auraient pu être développés :

- savoir s'observer,
- savoir cadrer et recadrer les problèmes,
- savoir identifier les aspects affectifs dans une situation problématique,
- savoir identifier et traiter les dilemmes éthiques,
- savoir identifier des attitudes et des comportements qui dépassent la nature éducative de l'intervention.

Les savoirs issus de la participation des éducatrices ont-ils été réinvestis réflexivement dans d'autres situations problématiques, réalisant ainsi ce que Schön (1996b) nomme un transfert réflexif, c'est-à-dire le transfert des savoirs issus de la réflexion à des situations comparables, comme nous l'avons vu au point 4.4 du chapitre 2 ?

4.3 L'utilisation des savoirs issus de la réflexion

Les séquences réflexives que nous avons repérées étant relativement peu nombreuses, nous n'avons pas noté d'occasions où les savoirs issus de la réflexion des éducatrices ont été utilisés consciemment, la réflexion permettant alors de les transférer à une autre situation problématique. Henriette, responsable de la garderie Poussières d'étoiles, estime que ce serait un point à travailler : «les éducatrices (qui ont participé aux rencontres) pourraient utiliser cela avec d'autres parents qui n'ont pas fait partie de ce groupe... Avec les autres membres de l'équipe de travail,

nous n'avons pas exploité ces rencontres là : ce serait la prochaine étape» (groupe de réflexion, 21 octobre 197).

Les savoirs pratiques antérieurs à l'intervention, notamment les savoirs reliés à l'éducation des enfants, n'ont pas toujours été utilisés réflexivement : le transfert de ces savoirs au contexte familial semble avoir été difficile. De plus, la confiance exagérée dans ces savoirs a parfois empêché les éducatrices d'être à l'écoute des valeurs et de la culture des familles.

Par contre, nous avons observé l'utilisation non réflexive de savoirs éducatifs. En voici un exemple : lors d'une discussion à propos de la sexualité des enfants, Stéphanie, éducatrice à la garderie Poussières d'étoiles, est déléguée par ses collègues pour donner la position officielle de la garderie, celle qui devrait faire l'unanimité. À la fin de la soirée, une collègue résume cette position : «Comme le dit si bien Maurice, plus on laisse de la place à l'enfant et à sa sexualité, meilleur c'est pour lui et moins les périodes d'exploration durent longtemps...» (Le Sieur, 28 février 1996). Elle note aussi la réaction des parents : «Les parents ont écouté attentivement. Je voyais dans leur regard que certains étaient très surpris ou qu'ils pensaient avoir mal compris ou entendu les propos de Stéphanie...» (Ibid.). Dans les propos de Maurice, on remarque un savoir théorique, lié à la santé psychologique de l'enfant, et un savoir pratique, lié à la durée de la période d'exploration de la sexualité infantine.

Cet exemple montre comment un savoir pratique, lorsqu'il n'est pas réfléchi, manque de nuances et de subtilité et constitue une recette qui se veut applicable à toutes les circonstances mais qui reste incapable de s'adapter à des contextes différents de celui où il est né. Cette critique rejoint celle que nous avons formulée au point 1.2.1 du chapitre 2, à propos des risques liés à l'utilisation par les éducatrices d'un programme behavioriste de formation parentale.

Les éducatrices donnent souvent aux parents des suggestions de comportements qu'ils devraient adopter face aux problèmes qu'ils rencontrent avec les enfants : ne pas porter attention aux pleurs de l'enfant lorsque le parent quitte la garderie le matin, ne jamais céder au chantage d'un enfant, etc. Elles affirment ainsi leur savoir et l'ignorance des parents sans tenir compte de la nature du problème à résoudre, des caractéristiques

de l'enfant et du parent. Certains parents sont rassurés par cette attention que leur porte l'éducatrice, sans égard à l'efficacité de la solution qui ne sera vraisemblablement jamais expérimentée. Cela fait peut-être partie d'un rituel social marquant, pour certaines, la distinction de mise entre éducatrices et parents. Bien que ces pratiques ne soient pas généralisées, elles sont toutefois suffisamment répandues pour que nous y soyons attentifs et que nous invitons les éducatrices à y réfléchir.

En réponse à la question formulée au début de ce chapitre, nous avons examiné les composantes la réflexion pratique des éducatrices, ses obstacles et ses adjuvants. Nous avons discuté de l'insertion des éducatrices dans l'intervention réflexive auprès des parents, de la relation entre l'affectivité et la rationalité, de l'utilisation de la narration par les éducatrices, des savoirs pratiques que les éducatrices possédaient avant le début du programme et ceux issus de l'intervention. Les résultats de cet examen ont été validés par les éducatrices et les membres de l'équipe de recherche qui ont participé aux groupes de réflexion. Notre examen montre également la complexité de la relation entre les parents et les éducatrices : il invite à considérer les questions éthiques de la relation entre les éducatrices et les parents dans le cadre de leur participation à un programme d'intervention éducative auprès des parents.

Chapitre 6

Le soutien éducatif des parents en garderies :
réflexion et éthique

Dans ce chapitre, nous abordons les questions éthiques soulevées par la participation des éducatrices au soutien éducatif des parents. Nous discutons de la relation entre les éducatrices et les parents, de la différence entre les valeurs de la famille et celles des services de garde, nous donnons des exemples de dilemmes éthiques et soulignons la nécessité pour les éducatrices d'envisager leurs attitudes et leurs comportements sous un angle éthique. Nous examinons la réflexion éthique des éducatrices qui ont participé au programme de recherche en vue de formuler des balises à leur formation. Nous terminons en discutant des possibilités offertes par cette réflexion.

Ce chapitre traite de la question formulée au chapitre 1 : comment la réflexion des éducatrices peut-elle contribuer à construire les balises éthiques dont elles ont besoin pour soutenir les parents ?

Au chapitre 5, nous avons vu que les éducatrices n'ont que peu réfléchi à leurs valeurs et à leurs comportements avec les parents (point 1.1.11), mettant ainsi en doute leur capacité de porter un regard réflexif sur elles-mêmes. Cette constatation, liée à la présence de dilemmes éthiques dans les rencontres et des implications reliées à la participation des éducatrices indique le besoin d'approfondir notre analyse quant aux aspects éthiques de la réflexion des éducatrices. Le but de cette analyse est de mieux comprendre les implications, tant pour les familles que pour les services de garde, de ce nouveau rôle pour les éducatrices et de dégager des pistes de formation et d'encadrement pour la formation au soutien éducatif des parents en services de garde, qu'il soit formel ou informel. Les résultats de cette analyse sont réinvestis au chapitre 8.

Nous abordons (1) la relation entre les éducatrices et les parents sous un angle éthique : (1.1) les différences que nous avons observées entre les valeurs des services de garde et celles des familles, (1,2) les dilemmes éthiques qui se sont présentés, (1.3) le besoin pour les éducatrices de réfléchir à leurs attitudes et leurs comportements dans le cadre de leur participation au programme d'intervention et (1.4) la nécessité d'un encadrement éthique. Puis nous cherchons à comprendre (2) comment les éducatrices ont pu poser les problèmes éthiques et y réfléchir, (2.1) les

balises que l'on peut en retirer pour une formation éthique et (3) les possibilités qu'offre la réflexion éthique aux éducatrices et aux parents.

1 L'éthique dans la relation éducatrices / parents

La relation qui s'établit entre les parents et les éducatrices est complexe et empreinte de valeurs. Nous avons vu que même si les éducatrices ont parfois réfléchi aux comportements des parents, elles n'ont que peu réfléchi aux valeurs présentes dans la famille et ont plutôt affirmé leurs positions quant à l'éducation des enfants sans tenir compte des valeurs des parents. Nous avons également souligné leur besoin de reconnaissance et les relations affectives qu'elles établissent avec les parents.

En raison de la nature de leur tâche, les éducatrices ont une influence sur les enfants qui peut s'étendre aux parents : elles sont souvent vues par eux comme des personnes pouvant donner un avis professionnel sur le développement de leur enfant, la normalité de son comportement ou de ses apprentissages. Pour de jeunes parents inexpérimentés et parfois démunis, elles font figure d'autorité en matière d'éducation des jeunes enfants et deviennent des personnes de référence. Une simple remarque de l'éducatrice à propos de leur enfant peut provoquer de la joie ou de l'anxiété chez les parents. L'absence d'attention est toute aussi importante, comme nous l'avons vu au point 2.3 du chapitre précédent, à propos d'une mère qui s'interroge sur la possibilité qu'on l'ignore en raison de sa condition sociale. En leur offrant la possibilité de participer aux rencontres de formation parentale, nous augmentons le pouvoir que peuvent prendre les éducatrices, avec ce que cela peut entraîner de possibilités, positives ou négatives. Il semble nécessaire de mieux comprendre ces aspects de la relation entre les éducatrices et les parents afin de rendre plus pertinentes les pistes de formation que nous proposons au chapitre 8.

La participation des éducatrices aux rencontres leur apporte une crédibilité dont elles ont été conscientes tout au long de leur participation : elles y ont vu une possibilité de reconnaissance. En écoutant les parents, les éducatrices sont en mesure de recueillir de nombreuses informations personnelles sur la famille. Ces informations ne leur auraient été que difficilement accessibles autrement et varient d'un groupe à l'autre quant à leur quantité et à leur nature : les attitudes éducatives des

parents en privé, l'histoire familiale et l'état des relations conjugales, par exemple. L'usage de ces informations peut être dirigé vers le parent ou vers l'enfant. Les éducatrices sont ainsi placées dans une situation pour laquelle elles n'ont pas été formées et où elles ont souvent à improviser afin de faire face à des situations imprévues. Les obstacles que nous avons notés plus haut à propos de leur réflexion, son manque de profondeur et la situation particulière dans laquelle les éducatrices sont par rapport à la famille créent une situation de risque proportionnel à leur responsabilité dans la prise en charge de l'intervention. Notre intention est de mieux comprendre ces risques et de dégager des balises pour l'encadrement et la formation des éducatrices au soutien éducatif des parents.

Nous avons relevé les risques suivants, certains ayant été identifiés comme des obstacles à la réflexion des éducatrices :

- indiscretion à propos des enfants : durant les rencontres, les éducatrices peuvent donner des informations sur un enfant sans que le parent de celui-ci ne soit d'accord pour le faire,
- indiscretion à propos des parents : les informations que les éducatrices peuvent recueillir sur les parents sont souvent confidentielles. Le risque est qu'elles communiquent ces informations à d'autres parents ou à des membres du personnel qui ne sont pas concernés,
- étiquetage possible des parents, comme l'illustre le cas de la pauvreté d'une mère,
- affirmation d'une position dogmatique, sans prise en compte du contexte familial. On peut donner comme exemple l'opinion des éducatrices quant à l'éducation sexuelle et aux punitions à caractère physique,
- affirmation d'un statut social reliée au besoin de reconnaissance des éducatrices,
- établissement d'une relation personnelle malsaine, l'éducatrice utilisant sa position pour établir avec certains parents une relation qui comble des besoins personnels,
- propos inappropriés, qui ne tiennent pas compte des valeurs et du contexte familial,
- dévalorisation des attitudes des parents au profit des valeurs

- véhiculées par le service de garde,
- non-respect du cadre éducatif de l'intervention.

L'anecdote qui suit illustre certains de ces risques. À la garderie Sauterelle, dès les premières rencontres, les parents dévoilent des aspects difficiles de leur histoire : «une mère a confié qu'elle avait été violée à l'âge de cinq ans, une autre a parlé de son fils qui a failli étrangler sa soeur, une autre mère dit craindre que son ex-conjoint n'abuse sexuellement de sa fille si elle partageait le même lit que lui, une autre a dévoilé qu'elle a connu plusieurs familles d'accueil, une dernière a mentionné que son conjoint et sa gardienne avaient purgé une peine pour abus sexuel⁴⁸. Bref, les réalités de ces parents sont parfois très lourdes mais ils font confiance au groupe en les dévoilant» (Le Sieur, 24 octobre 1995). À la suite d'une série de confidences comme celles-là, outre la question de la confidentialité, on peut s'interroger sur la manière dont les éducatrices réagiront : jugeront-elles les parents ? Adopteront-elles une attitude apte à les soutenir ? Que feront les éducatrices dont l'histoire personnelle peut faire écho à celle d'un parent ? Réussiront-elles à rester lucides et à conserver une attitude professionnelle ? Sont-elles préparées à cela ? Réussiront-elles à préserver les limites éducatives de l'intervention tout en faisant preuve de compréhension et de respect ?

Les éducatrices doivent être bien informées de leur rôle et elles doivent être encadrées. Nous avons noté (au chapitre 5, point 1.8) que la participation des parents ne devrait pas être liée à la participation des éducatrices. Les éducatrices devraient également réfléchir à la manière dont elles se représentent leur rôle, la place des parents et leurs besoins en tenant compte des valeurs véhiculées dans les familles et dans le service de garde.

1.1 Les valeurs du service de garde et les valeurs des familles

Nous définissons les valeurs des parents et des éducatrices comme étant ce à quoi ils accordent de l'importance, ce qu'ils estiment devoir déclencher une action de leur part, qu'elle soit réfléchie ou pas. Cette définition pratique est cohérente avec une définition platonicienne plus classique qui identifie les valeurs au Bien, au Bon, au Vrai et au Beau du

⁴⁸Il s'agit du cas de Florin dont nous traitons plus loin.

monde des Idées et que Pourtois et Desmet (1997b) reprennent à propos des besoins de valeurs en éducation.

Dans l'examen des séquences réflexives, nous avons observé que les valeurs des familles présentes aux rencontres n'avaient que peu déclenché la réflexion des éducatrices. La réflexion des éducatrices s'attardant surtout aux comportements plutôt qu'aux valeurs qui les soutiennent, elles ont cherché à justifier leur point de vue et à convaincre les parents du bien-fondé des attitudes et des valeurs éducatives véhiculées à la garderie. L'argument principal des éducatrices a été leur compréhension du développement global de l'enfant, ce qui lui étant favorable devant être adopté par les parents. Ainsi, les éducatrices n'ont pas cherché à connaître le contexte et les valeurs des familles.

La réflexion sur les valeurs et les pratiques des parents, de même que les séquences réflexives déclenchées par les demandes des parents laissent entrevoir une distance prise par les éducatrices face aux parents. Plus haut, nous avons posé cette distance en termes de territoires distincts, territoires que les éducatrices ne souhaitent pas partager.

Au début de la série de rencontres et par la suite au début de la deuxième année, nous avons demandé aux parents de dresser une liste des thèmes qu'ils souhaitaient aborder dans les rencontres suivantes⁴⁹. L'examen de ces thèmes révèle des différences entre les valeurs de certains parents et celles des éducatrices en général. Dans tous les sites, le thème de la sexualité infantile et de l'éducation sexuelle des enfants a été noté. Nous en avons discuté dans deux sites, aux garderies Poussières d'étoiles et Sauterelle. Aux garderies Pyramide et Girafe, les éducatrices ont cependant évoqué ce thème en raison de l'importance qu'il avait pris dans la recherche précédente⁵⁰ : les éducatrices souhaitaient éviter de devoir rendre des comptes aux parents sur cette question. Au chapitre 5 (point 4.3), nous avons évoqué la position de Maurice quant à l'éducation sexuelle des enfants. De manière générale, les éducatrices situent cette question dans le cadre de leurs responsabilités quant au développement global de l'enfant.

⁴⁹Il s'agit d'une pratique assez courante dans ce genre de rencontres.

⁵⁰Financement «Fonds Famille».

Elles ont le souci d'aborder cette question sans tabous, en mettant l'accent sur l'aspect social de la question (caractère intime des gestes, prévention d'abus et concept «ton corps t'appartient», par exemple). On ne veut pas brimer l'enfant. De leur côté plusieurs parents estiment que la famille a un rôle prépondérant quant à l'éducation sexuelle et aux valeurs transmises. De nombreux parents ont exprimé des réserves quant à la nature des gestes permis entre enfants, des explications données et des attitudes à adopter. Pour plusieurs parents cette question s'inscrit dans un contexte culturel et religieux auquel n'ont pas porté attention les éducatrices. Il est aussi à noter que des parents peuvent estimer que ce sujet est d'ordre privé et qu'il n'a pas à être pris en charge par la garderie et encore moins discuté dans un groupe de formation parentale.

La question des sanctions physiques a été présente dans tous les sites : elle a été abordée directement, par une discussion thématique, dans deux sites (Poussières d'étoiles et Sauterelle) et parfois avec certains parents. C'est un thème qui a souvent été évoqué à propos de la discipline, de l'autorité et de l'agressivité. Certains parents y ont recours pour faire respecter les consignes, souvent parce qu'ils ont l'impression de ne plus avoir de ressources : une efficacité immédiate est recherchée. Pour certains, c'est une manière d'affirmer leur autorité. Les éducatrices n'ont en aucun cas le droit d'avoir recours à des sanctions physiques, comme de frapper un enfant⁵¹. Les éducatrices de Poussières d'étoiles ont voulu se démarquer clairement de ces pratiques en les désapprouvant. Ailleurs, l'attitude des éducatrices a été moins stricte. Dans les garderies québécoises, la non-utilisation de sanctions physiques a été érigée en principe et est un motif d'enquête de la part des autorités gouvernementales, pouvant mener au congédiement de l'éducatrice prise en faute ou à des mesures qui visent les administrateurs, si de telles méthodes sont entérinées par les autorités de la garderie. On peut comprendre le souci exprimé par certaines responsables de se démarquer de ces pratiques. Le non-recours aux sanctions physiques fait aussi partie de l'affirmation professionnelle de certaines éducatrices : les sanctions physiques sont des

⁵¹Ce qui donne parfois lieu à des moyens alternatifs guère plus souhaitables, dont nous avons été témoin lorsque nous étions éducateur.

pratiques honteuses (entrevue avec Mélissa, 4 juin 1997) qui montrent que les parents ne connaissent pas grand chose à l'éducation des enfants (entrevue avec Josée, 9 juin 1997).

Bien qu'il y ait chez les parents une grande diversité d'opinions sur les récompenses et les punitions à utiliser dans l'éducation des enfants, nous avons noté chez les éducatrices des avis partagés par la plupart d'entre elles. De manière générale, les éducatrices souhaitent favoriser les récompenses et écarter les punitions. Elles cherchent à éviter la compétition entre les enfants et les invitent plutôt à se dépasser. Elles souhaitent encourager l'autonomie et elles font appel à la négociation et aux compromis. Bien que de nombreux parents adoptent ce point de vue, d'autres mettent en place des systèmes à caractère répressif, souvent autoritaires. Devant certaines positions adoptées par les parents, nous avons été surpris de l'absence de réaction des éducatrices, notamment devant le fait que les punitions doivent «faire mal» aux enfants pour qu'elles soient efficaces (Patriciu, 11 décembre 1996) ou devant des pratiques carrément injustes pour l'enfant (Miron, 11 décembre 1996) : les éducatrices n'ont que faiblement exprimé leurs préoccupations quant à la notion de justice et à la gradation des moyens mis en oeuvre.

Les éducatrices accordent beaucoup d'importance à la cohérence des attitudes et des pratiques éducatives en direction des enfants. Elles dénoncent souvent le manque de cohérence entre la maison et la garderie et surtout entre les parents. Elles font parfois preuve d'une position dogmatique, ce qui est fait à la garderie devant être adopté à la maison. Quant à eux, les parents adoptent plutôt une position pragmatique, n'étant pas éducateurs et vivant dans un autre contexte. Certains vont déroger aux règles prescrites par la garderie afin de compenser leur absence durant la journée ou pour exprimer leur attachement à l'enfant.

Le thème de la place des grands-parents dans l'éducation de leurs petits-enfants a fait l'objet d'une discussion dans trois des cinq sites (La Sauterelle, Farfadet-Crevette et Pyramide-Girafe) et a été évoqué dans les autres garderies. Les éducatrices souhaitent une forte implication des grands-parents auprès de l'enfant, estimant que ceux-ci apportent une contribution importante au développement affectif de l'enfant. Elles tiennent peu compte des difficultés que cela peut entraîner chez certains

parents qui peuvent être en conflit avec les grands-parents, ne pas partager leurs valeurs et critiquer leurs méthodes éducatives. La présence des grands-parents dans l'environnement familial peut aussi être une source de critiques des attitudes et des comportements des parents. Les parents veulent rester maître de l'éducation de leurs enfants : la présence des grands-parents peut menacer cette autonomie.

Les parents de tous les sites ont discuté de la place des pères dans l'éducation des enfants. Nous avons déjà traité de ce thème (Miron, 1997b) : nous avons montré que les points de vue exprimés par les éducatrices et les parents sont nuancés et parfois contradictoires. La plupart des éducatrices souhaitent que les hommes démontrent la même implication que les femmes dans l'éducation des enfants en bas âge. Par contre, peu d'éducateurs sont présents dans les garderies et pour certaines éducatrices leur présence constitue l'envahissement d'un espace féminin. Nous avons aussi noté une certaine méfiance vis-à-vis de l'implication des hommes attribuée à la possibilité d'un abus sexuel de l'enfant. Enfin, les éducatrices catégorisent facilement les pères en fonction de leur implication dans les tâches reliées à la présence de l'enfant à la garderie. La plupart des pères qui ont participé aux rencontres ont souhaité s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants. Ils ont parfois souhaité établir avec eux une relation intense à laquelle la mère a pu s'opposer. Certaines mères ont souhaité se décharger des tâches ménagères tout en conservant une certaine exclusivité quant à la relation avec les enfants, aux valeurs à promouvoir et aux méthodes à adopter, les hommes étant parfois considérés comme de «grands enfants».

La question des valeurs à transmettre aux enfants a été présente tout au long des rencontres, dans tous les sites. Certaines garderies en ont fait le thème d'une soirée (Pyramide et Girafe, Poussières d'étoiles). Nous avons observé un consensus sur la plupart des valeurs mentionnées : autonomie de l'enfant, respect d'autrui et de l'environnement, franchise et créativité, par exemple. Cependant, nous avons noté la présence de divergences quant aux valeurs reliées à la spiritualité et à la manière de traiter ce thème avec les enfants. Nous abordons cette question en raison de l'importance qu'elle peut avoir et de la difficulté d'en traiter avec les éducatrices. Ce problème peut se présenter avec plus d'acuité durant la période de Noël ou

de Pâques. Nous avons noté une certaine ambiguïté de la part des éducatrices sur cette question : leur position oscille entre une attitude se voulant neutre et l'adhésion large au catholicisme. Certains parents estiment que cette question ne concernent pas les éducatrices, d'autres voudraient que leurs croyances soient transmises à la garderie et des parents prônent une éducation morale sans référence à une religion. Même si ces différences de point de vue entre les parents et les éducatrices ont été notées à plusieurs reprises et que les éducatrices soient conscientes des difficultés que cela peut représenter, nous n'avons pas été témoin de leur réflexion sur ce thème.

Le tableau 17 présente les différences de valeurs observées entre certains parents et les éducatrices lors des discussions thématiques. Dans ce tableau, on remarque que ces différences sont observées chez certains parents et certaines éducatrices. Les différences inventoriées ne sont ni exhaustives ni représentatives de la majorité de l'un et de l'autre groupe ; ce sont des polarités qui, en laissant de la place à toutes les positions intermédiaires, indiquent deux perspectives différentes qui se sont côtoyées dans les rencontres de formation parentale. Bien que ces différences soient reliées aux discussions avec les parents, nous n'avons pu prendre note des valeurs des éducatrices que dans les moments de discussion où les parents étaient absents : rencontres de préparation, de rétroaction, entrevues et discussions informelles.

Sur plusieurs points, les valeurs des éducatrices et celles des parents ont semblé se rejoindre. A propos de l'école, par exemple, éducatrices et parents s'entendent pour affirmer l'importance du jeu et manifester une certaine méfiance quant à la scolarisation précoce des enfants. On peut cependant se demander si les parents qui ne sont pas d'accord avec cette position ne choisissent pas un centre privé où, de manière générale, on accorde beaucoup plus d'importance à la scolarisation.

Tableau 17. Différences de valeurs observés entre certains parents et certaines éducatrices lors des discussions thématiques

Thème	Valeurs des parents	Valeurs des éducatrices
La sexualité enfantine	<ul style="list-style-type: none"> -Rôle prépondérant de la famille -Caractère intime et privé de la question -Retenue dans les gestes, les attitudes et les explications 	<ul style="list-style-type: none"> -Rôle des éducatrices quant au développement global de l'enfant -Souci d'aborder la question sans tabous. -Accent mis sur l'aspect social de la question -Ne pas brimer l'enfant
Les sanctions physiques	<ul style="list-style-type: none"> -Respect des consignes -Efficacité immédiate -Affirmation de l'autorité 	<ul style="list-style-type: none"> -Interdiction d'y avoir recours -Souci de se démarquer de ces pratiques -Affirmation professionnelle
Les récompenses et les punitions	<ul style="list-style-type: none"> -Accent mis sur les punitions -Style répressif et autoritaire 	<ul style="list-style-type: none"> -Accent mis sur les récompenses -Non-compétition -Autonomie, négociation et compromis
La cohérence éducative	<ul style="list-style-type: none"> -Position pragmatique -Compensation de l'absence du parent 	<ul style="list-style-type: none"> -Position dogmatique -Reproches quant au manque de cohérence chez les parents

(suite du tableau)

Tableau 17. (suite)

Thème	Valeurs des parents	Valeurs des éducatrices
La place des grands-parents dans l'éducation des enfants	-Présence possible de conflits et de tensions -Autonomie des parents -Cohérence des interventions	-Importance de la relation affective avec l'enfant -Faible prise en compte des tensions possibles entre les grands-parents et les parents
La place des pères	-Complémentarité des rôles éducatifs -Exclusion des pères par certaines mères -Recherche d'une plus grande implication chez certains pères	-Peu de différenciation souhaitée par les éducatrices -Méfiance vis-à-vis de l'implication des hommes -Résistance de certaines éducatrices quant à la présence des hommes dans l'éducation de jeunes enfants -Catégorisation des pères selon leur implication à la garderie
Les valeurs reliées à la spiritualité	-Points de vue variés quant au rôle de la garderie	-Position ambiguë -Peu de réflexion sur cette question

Ces différences peuvent constituer un enrichissement pour les parents et les éducatrices à la condition que chacun puisse communiquer son point de vue et y réfléchir dans un climat de respect. Il faut souligner à cet égard que le thème des valeurs peut aussi être pris à la légère, comme nous l'avons observé à la garderie Poussières d'étoiles lors d'une discussion à propos des valeurs présentes dans l'éducation des enfants où Maurice et

Réflexion et éthique

Stéphanie ont tourné au ridicule les propos de certains parents sur cette question (Le Sieur, 13 décembre 1995). Bien qu'elles n'aient pas été décrites systématiquement, ces différences de valeurs avaient été notées lors du premier volet de ce programme de recherche, ce qui avait amené le directeur de recherche à prévoir des mécanismes de régulation qui ont assuré une certaine protection face aux risques mentionnés plus haut.

1.2 Les mesures de protection

Nous avons discuté des risques inhérents à la participation des éducatrices (point 1) et des différences de valeurs entre certains parents et certaines éducatrices (point 1.2). Ces risques et ces différences de valeurs ont été prises en considération dans l'élaboration même du programme d'intervention «Parents responsables» et ont fait l'objet d'une réflexion constante de l'équipe de recherche et d'intervention. Quelles sont les mesures qui ont été prises pour éviter ces situations indésirables ou, à tout le moins, en réduire l'impact ?

Le directeur de recherche et les membres de l'équipe ont porté une attention spéciale à ne pas étiqueter les parents, notamment en évitant de choisir les parents sur la base d'un test psychométrique grâce à la collaboration des éducatrices, comme il avait été fait dans une recherche précédente (Tochon et Toupin, 1993). La participation des parents, ici, a été volontaire. Nous avons aussi évité de fournir aux éducatrices des informations ou des points de vue qui auraient pu amener à catégoriser les parents : ces informations auraient pu provenir, par exemple, de l'évaluation psychométrique du stress parental faite en début et en fin d'intervention.

Les nombreuses séances de réflexion et de rétroaction avec les éducatrices, entre les membres de l'équipe de recherche ont permis de réagir rapidement et de manière nuancée aux problèmes éthiques que nous avons rencontrés, comme nous le voyons plus loin à propos de quelques cas.

Nous avons veillé à conserver la responsabilité de l'animation, de l'orientation des discussions, de la manière de traiter les thèmes et du fondement de l'intervention. Bien que nous ayons offert aux éducatrices de prendre en charge certains aspects des rencontres, l'animation des sous-groupes, par exemple, c'est l'équipe d'intervention et de recherche qui a orienté et dirigé l'ensemble de l'organisation et du déroulement du

programme. Les fréquentes réunions de l'équipe d'intervention autour du directeur de recherche ont permis d'approfondir les fondements de l'intervention, d'en assurer l'intégrité et d'apporter les ajustements nécessaires. Bien que dans ces discussions nous ayons tenu compte du point de vue et des besoins des éducatrices, ces discussions ont eu lieu sans leur présence.

En cours d'intervention, nous nous sommes rendus compte que la participation de la personne responsable de chacune des garderies et de certains parents membres du conseil d'administration pouvaient constituer une mesure de protection supplémentaire en mettant l'accent sur le cadre professionnel de la participation des éducatrices. De plus, nous nous sommes assurés de la confidentialité du contenu des discussions avec les parents et de celles que nous avons eues avec les éducatrices. Au besoin, dans le cas de Florin dont nous discutons plus loin, le directeur de recherche, appuyé par l'équipe d'intervention, n'a pas hésité à tenter d'établir une relation de coopération avec les travailleurs sociaux responsables de l'encadrement de certains parents et, devant l'impossibilité d'une collaboration minimale avec eux, à demander un avis juridique.

Ces mesures constituent des facteurs de protection susceptibles d'éviter que se présentent ou s'installent des situations indésirables. Des dilemmes éthiques peuvent quand même se présenter : ils posent des problèmes fortement contextualisés qui demandent une réflexion en profondeur, comme nous le voyons dans les cas suivants. On peut aussi considérer la sensibilité des intervenants aux problèmes éthiques et leur capacité d'y réfléchir comme un facteur de protection.

1.3 Les dilemmes éthiques : des exemples

Nous avons retenu trois cas qui se sont présentés au cours des deux années d'intervention et qui ont posé des dilemmes. Bien qu'isolés, ces cas illustrent certaines situations qui peuvent se présenter dans les rencontres, situations pour lesquelles il n'existe pas de solutions toutes faites. Le premier cas met en jeu des personnes extérieures aux rencontres et à la garderie : les parents font l'objet d'un suivi suite à une enquête des autorités en charge de la protection de l'enfance. La deuxième situation concerne Stéphanie qui est éducatrice à Poussières d'étoiles : elle soupçonne un père de poser des gestes à caractère sexuel à l'endroit de sa fille. La dernière histoire implique une mère qui laisse entendre que son

mari, qui est également présent aux rencontres, abuse de ses enfants.

Pour les cas un et trois, nous formulons le dilemme éthique tel qu'il est apparu et qu'il a été traité par l'équipe d'intervention. Dans le cas où Stéphanie est impliquée, nous examinons la manière dont l'éducatrice a posé et a traité le problème.

1.3.1 La mauvaise foi de Florin

Le cas de Florin est complexe et pose plusieurs problèmes éthiques pour lesquels les éducatrices sont mal préparées.

Florin est le père des enfants de Laurence. Au début du programme, Laurence vivait seule et Florin n'assistait pas encore aux rencontres. Dès la deuxième soirée, Laurence a fait allusion à son mari en mentionnant que la gardienne de ses enfants et lui avaient déjà purgé une peine d'emprisonnement pour abus sexuel (Le Sieur, 24 octobre 1995). À la rencontre suivante, Laurence veut s'adresser aux parents pour leur faire part d'une situation difficile qu'elle vit et leur demander un soutien moral : «Alors que les parents sont tous arrivés, je mentionne que Laurence veut nous faire part de quelque chose et je lui laisse la parole. Elle raconte qu'elle a passé une journée très difficile : elle était au chevet de sa fille de trois ans, hospitalisée dans une ville voisine. Elle souffre d'une mauvaise fracture à la jambe : elle est sous traction pour plusieurs semaines et elle devra réapprendre à marcher. Sa convalescence sera longue. Avec des mots simples, elle nous demande de penser à sa fille et de lui envoyer nos meilleures pensées. Puis elle mentionne que selon elle, cette fracture n'a pas été causée par un accident. Elle nous dit que l'incident fait l'objet d'une enquête. La mère devient alors très tendue, avec un léger tremblement dans ses mains et dans sa voix. Son visage se crispe. Après cette discussion, Laurence semble soulagée. Au repas, des parents lui parlent de cet incident, lui apportent leur appui. Elle donne plus de détails. L'enfant et sa soeur plus âgée étaient sous la garde d'une voisine. Un enfant de la voisine, âgé de 15 ans, aurait été impatienté par les jeux de la petite fille et lui aurait donné un coup de pied, ce qui aurait fracturé la jambe. A l'hôpital, la gardienne aurait dit que c'était un accident et elle aurait donné une explication que le médecin n'a pas cru. La mère, arrivée à l'hôpital, aurait demandé la version de l'enfant et de sa grande soeur : les deux versions seraient identiques : le garçon de 15 ans aurait donné un

violent coup de pied à la petite» (Miron, 14 novembre 1995). Plus tard lorsque nous constaterons que le retour de Florin dans l'environnement familial coïncide avec cet événement (Le Sieur, 20 février 1996), nous mettrons en doute cette version des faits.

Après la période de Noël, Laurence «laisse deviner qu'elle a peur du père de ses enfants. Elle mentionne qu'il vient tout juste de sortir de prison. Il n'habite pas le même appartement qu'elle mais arrive chez elle à l'improviste et s'impose. Il a déjà été violent, la mère a peur : je perçois qu'elle a peur pour elle et pour ses enfants» (Miron, 9 janvier 1996). Florin s'est joint au groupe de parents vers la fin de la première année d'intervention. Dès la première rencontre où il a été présent, des mères se sont plaintes de la présence de Florin suite à ses regards insistants et ses sourires ambigus. Ces plaintes ont été rapportées à la directrice de la garderie. Laurence, l'épouse de Florin, nous ayant rapporté lors de rencontres précédentes que son mari avait un passé judiciaire, Albertine a procédé à une vérification au Palais de Justice et a constaté que, quelques années plus tôt, Florin avait été condamné pour un crime sexuel et que sa peine avait été purgée : la directrice nous a informé de ce fait public. Elle n'a pu recueillir d'informations sur une éventuelle incarcération au cours de derniers mois, comme la mère l'avait laissé entendre. Une mère qui s'est jointe au groupe peu après l'arrivée de Florin, semblait bien le connaître et a exprimé à plusieurs reprises, sous forme de propos mi-sérieux mi-blagueurs, sa déception que celui-ci participe aux rencontres.

Durant cette période, suite à l'observation répétée d'ecchymoses et de ce qui a semblé être des traces de brûlures de cigarettes sur l'un des enfants de Laurence et Florin, en tant que responsable de la garderie, Albertine a porté plainte auprès des autorités de la Protection de la jeunesse, sans résultats apparents. Devant ces faits et au vu de la responsabilité qu'il y avait à maintenir dans les rencontres un individu potentiellement dangereux pour les participantes, nous avons fait parvenir une lettre à toutes les garderies où se déroulaient les rencontres, précisant le type de clientèle auquel s'adresse le programme «Parents responsables». Albertine a alors communiqué avec la travailleuse sociale responsable du dossier : cette communication est restée sans suite. Par la

suite, un événement a encore compliqué les choses. Il semble que la cour ait ordonné à Florin de participer aux rencontres, ce que nous a confirmé par la suite la travailleuse sociale responsable du dossier.

De l'avis des éducatrices et des membres de l'équipe d'intervention, ce parent cherchait à donner une image positive de ses compétences parentales. Dès que son conjoint a participé aux séances, nous avons noté un changement d'attitude chez Laurence : elle semblait avoir peur, elle s'est mise à consulter Florin du regard avant de prendre la parole, elle ne semblait pas pouvoir discuter avec des parents sans que celui-ci ne la surveille. Dans les discussions, elle a fait l'apologie du père de ses enfants, ce qui contrastait vivement avec ce qu'elle nous avait dit de lui au début des rencontres. On pouvait avoir le sentiment qu'ils fabriquaient des preuves pour un jugement à venir.

Finalement, après des démarches juridiques entreprises par le directeur de recherche et un manque de collaboration flagrant des travailleurs sociaux en charge de la famille, à notre demande ces parents se sont retirés des rencontres. Nous ne pouvons bien sûr donner ici tous les éléments contextuels qui nous ont amenés à cette décision.

Ce cas, bien que peu fréquent, ne semble pas unique, de l'avis même des éducatrices qui l'ont vécu. Ce cas soulève plusieurs dilemmes éthiques :

- Que faire lorsque l'on doute de la bonne foi d'un parent ? Doit-on le confronter ? Accumuler des faits pour l'exclure ? Le tolérer ?
- Quelle place accorder au passé judiciaire de Florin ? Faire comme si ces événements n'avaient pas existé puisque celui-ci a payé sa dette à la société, comme nous l'a suggéré la travailleuse sociale responsable de son dossier ? Chercher à protéger les mères présentes aux rencontres et qui ont peur de lui, connaissant son passé judiciaire ?
- Doit-on chercher à protéger la mère et ses enfants et ainsi se substituer aux organismes sociaux déjà saisis du dossier ?
- Que faire face à des travailleurs sociaux qui se déchargent de leurs responsabilités en obligeant les parents à participer à un programme de formation parentale sans même consulter les personnes qui en sont responsables et en refusant à plusieurs

reprises les demandes de collaboration formulées par celles-ci ?
Doit-on ignorer les travailleurs sociaux en charge de ce dossier ? Dénoncer cette situation ?

- Dans ce cas précis, où doit-on mettre la limite éducative qui découle des fondements de ce programme ?

Ces quelques questions indiquent la complexité de la situation et la nécessité d'une réflexion en profondeur dont les éducatrices ne devraient pas être les seules responsables.

1.3.2 Le doute de Stéphanie

Dans son travail quotidien à la garderie, Stéphanie a observé qu'un père (qui ne participe pas aux rencontres) et sa fille s'embrassaient d'une manière généralement réservée aux adultes. Soupçonnant une possibilité d'abus sexuel, son premier réflexe a été de contacter les autorités de la protection de la jeunesse qui lui ont dit ouvrir un dossier sur ce cas. Stéphanie a poursuivi son observation de la relation entre le père et la fille. Elle raconte la suite : «un jour la petite fille m'a dit que son père mettait son doigt dans sa vulve et qu'il trouvait ça drôle. À ce moment, je me suis dit que je devais faire quelque chose parce que je ne me sentais pas bien. J'ai téléphoné à la protection de la jeunesse et la travailleuse sociale m'a dit qu'elle avait parlé de ce parent lors d'une rencontre : elle ne pouvait rien faire. Elle a suggéré de rencontrer le parent, sans lui dire que je lui avais signalé le cas, pour lui faire remarquer que ces gestes pouvaient causer du tort à son enfant et que quelqu'un le voyant embrasser son enfant pourrait le soupçonner d'actes plus graves. Puis j'ai pris mon courage à deux mains et j'ai rencontré le parent. Je lui ai exposé mon point de vue et je lui ai demandé ce qu'il en pensait. Il m'a dit qu'il venait de prendre la décision d'arrêter tout ça. Il a mentionné que c'était la petite qui avait parti ce jeu et que depuis lors cela se poursuivait. Il a mentionné que lorsque d'autres hommes venaient chez lui, l'enfant faisait de même et qu'il voyait les répercussions que cela pouvait avoir. Sur ce, nous avons clos la discussion» (entrevue avec Stéphanie, 20 mai 1997).

Après cet entretien, Stéphanie n'a plus observé ce comportement. Elle souligne que sa relation avec le père ne s'est pas détériorée. Elle mentionne qu'elle éprouve le sentiment d'avoir fait ce qu'elle avait à faire, même si un doute semble rester dans son esprit : «mais je n'ai jamais

été sûre : la petite m'avait dit que son père avait mis son doigt dans sa vulve... je n'ai pas de preuve... dans le fond, il faut que je me convainque que cela n'a pas été plus loin, que cela s'est arrêté là... au moins j'ai fait quelque chose» (idem).

Avant d'en parler au père, Stéphanie a réfléchi et s'est préparée : elle a demandé à la travailleuse sociale de lui indiquer comment s'y prendre pour questionner le père et elle en a discuté avec la responsable de la garderie. Cet incident, survenu pendant la période où elle a participé au programme de formation parentale, lui a fait réaliser l'importance de son apprentissage dans les discussions avec les parents : elle était plus à l'aise de discuter avec ce père en raison de son expérience avec d'autres parents, dans les rencontres.

À propos de ce cas, notons d'abord un paradoxe intéressant : malgré le manque de reconnaissance des éducatrices et le fait que souvent on les identifie plutôt à des gardiennes qu'à des professionnelles, la travailleuse sociale de la protection de la jeunesse a confié à Stéphanie une mission délicate : celle d'intervenir directement auprès d'un père potentiellement abuseur. Cela indique qu'aux yeux de la travailleuse sociale, l'éducatrice peut être une intervenante de première ligne.

La situation vécue par Stéphanie contient des dilemmes éthiques qu'elle a dû résoudre en partie en raison de l'inaction des services sociaux :

- Quels sont les critères moraux qui permettent de mettre en doute l'intentionnalité de certains gestes des parents ?
- Une fois le signalement fait, sur quelles valeurs l'éducatrice peut-elle s'appuyer pour intervenir directement auprès du parent, en dehors du rôle qui lui est normalement attribué ? Doit-elle intervenir ?
- Dans l'entretien que Stéphanie a eu avec le père de l'enfant, elle a omis de mentionner les dires de l'enfant quant à un attouchement sexuel ; aurait-elle dû le mentionner ?
- Doit-elle donner suite à l'intervention qu'elle a faite, en organisant une autre entrevue avec le parent, par exemple ?

Dans le cas de Stéphanie et dans celui de Florin, il semble que le peu d'attention et d'implication des services sociaux face aux problèmes vécus

à l'intérieur du service de garde accentue les dilemmes éthiques posés aux éducatrices et les amène à devoir prendre des initiatives peu soutenues par les autorités compétentes.

1.3.3 L'accusation de Simone

Lors d'une discussion où une éducatrice avait pris en charge un sous-groupe, Simone, dont le conjoint est également présent à la rencontre (dans un autre sous-groupe), dresse un portrait de la relation qu'elle entretient avec son mari. Elle mentionne que son conjoint est alcoolique et elle lui reproche de nombreux comportements. De plus, sur un ton de confiance, elle laisse entendre que celui-ci pourrait abuser de leur fille (Miron, 24 octobre 1995).

Cette pseudo-confiance, qui s'apparente davantage à une accusation, a pour effet de mettre le conjoint dans une situation intenable. Que penseront de lui les parents qui ont entendu cette confiance ? Comment pourra-t-il s'insérer dans le groupe des parents ? Quelles en seront les répercussions sur le climat des discussions ? Le père est-il dans une position où les autres parents peuvent l'exclure de leurs relations ?

Face à ces possibilités, le dilemme posé à la personne en charge de l'animation de ce sous-groupe est le suivant : peut-on tolérer une confiance qui met en cause l'intégrité morale de quelqu'un d'autre ? Dans cette situation, un membre de l'équipe a discuté avec la mère, après coup. Aurait-il été possible de prévenir cette situation ?

D'une manière générale cette anecdote illustre le problème du respect d'autrui. Les mères, comme les pères qui ont participé aux rencontres, éprouvent le besoin de parler de leur conjoint ou de leur ancien conjoint. Leurs propos peuvent parfois passer de l'anecdote au défoulement et à la calomnie. Sur quels critères les éducatrices peuvent-elles s'appuyer pour évaluer, dans la complexité de l'action, ce qui est tolérable et ce qui ne l'est pas ?

Ce cas vécu met en évidence le besoin d'une vigilance éthique et d'une réflexion constante sur les décisions et les gestes posés en cours d'action.

1.4 La nécessité d'une réflexion éthique tournée vers soi : retour sur le cas d'Achille et de Donalyn

Au chapitre 5 (point 1.7.1), nous avons discuté du cas d'Achille et de Donalyn sous l'angle de la réflexion personnelle des éducatrices et de

ce qui y fait obstacle. Nous reprenons l'histoire de ces deux participants et la situons dans un cadre éthique qui relève de l'organisation du soutien éducatif des parents en services de garde. Nous l'examinons donc d'un point de vue plus général et réfléchissons à leurs implications.

Pour comprendre les événements qui se sont déroulés dans ce site, il est nécessaire de remonter au programme de recherche qui a précédé «Parents responsables», intitulé «La carte des cas vécus». Les deux garderies, Pyramide et Girafe, étaient jumelées comme dans le présent programme. Donalyn, Achille et Marielle ont participé aux deux programmes. Un an après la fin de la première recherche, Achille notait : «De connaître le parent, juste de m'arrêter à cela, je ne l'ai pas fait. Et de me taire. Ça je ne l'ai pas fait. De me dire "Qu'est-ce que le parent a fait ? Comment a-t-il agi ? Comment ils interagissent entre eux ? De quoi parlent-ils ? Quelles sont leurs préoccupations ? Sont-ils méfiants par rapport à nous ? Comment nous perçoivent-ils vraiment ?" Mais là, voici ce qui en a été : défendre une cause. C'est plus dans cette attitude là que j'étais.» Il ajoute : «Dans le fond, j'aimais beaucoup vendre le rôle de l'éducateur et la place que nous avons, pour que ce soit bien perçu. Je pense que je l'ai bien fait. Mais mon approche serait différente dans un prochain projet.» (Entrevue avec Achille, 30 septembre 1995).

L'évaluation que fait Achille de sa participation au premier programme de recherche est critique : il s'est centré sur son besoin de reconnaissance plutôt que sur les besoins des parents. L'intention qu'il formule avant que le programme «Parents responsables» ne démarre dans sa garderie ne semble pas s'être concrétisée.

En les invitant à participer aux rencontres et leur organisation, nous donnons une certaine forme de reconnaissance et de pouvoir aux éducatrices qu'elles peuvent utiliser pour démarquer leur statut de celui des parents. Le problème que pose le cas que nous avons exposé au point 1.7.1 du chapitre précédent met en évidence la difficulté de certaines éducatrices d'évaluer leurs attitudes. Cette difficulté semble reliée à plusieurs aspects de la relation des éducatrices avec les parents et les membres de l'équipe de recherche : le besoin de reconnaissance semble jouer un rôle important. Que pouvons-nous tirer de cet exemple quant à la participation des éducatrices à un programme de formation parentale ? L'ouverture à la réflexion sur les

conséquences de ses gestes et de ses attitudes devrait vraisemblablement être un prérequis à la prise en charge responsable des rencontres ?

Ce cas et ceux analysés plus haut indiquent l'importance d'une réflexion éthique de concert avec les éducatrices, en tâchant de lever les implicites.

1.5 La nécessité d'un encadrement éthique et réflexif

Au point 1.3 de ce chapitre, nous avons présenté des dilemmes éthiques où des choix parfois difficiles étaient à faire. Nous avons aussi noté des situations moins lourdes de conséquences où le sens éthique joue un rôle. La personne en charge de l'organisation et de l'animation doit être consciente de ces aspects et favoriser une réflexion éthique partagée avec les éducatrices. Peut-on envisager que la réflexion éthique (l'éthique étant l'art de se comporter) fasse partie de l'apprentissage préalable et en cours de l'intervention ?

2 La réflexion éthique des éducatrices

Nous avons cherché à comprendre comment les éducatrices se posent les problèmes éthiques. Florentine, malgré son souci d'aider les parents et de porter attention à leurs valeurs, situe les "bonnes valeurs" éducatives dans le domaine de l'inné : «C'est sûr que je veux faire attention aux parents. Je ne veux pas dire que j'ai les meilleures valeurs au monde mais je pense qu'elles sont très bonnes. Je pense que j'ai une approche avec les enfants qui est très bonne et je voudrais que tout le monde agisse comme ça, mais ça ne se commande pas : tu l'as ou tu l'as pas» (Entrevue avec Florentine, 20 mars 1997).

Henriette a réfléchi à son devoir de réserve et de discrétion et elle a cherché à connaître les parents pour ce qu'ils sont, sans les juger : «j'observais les parents mais je voulais leur laisser leur personnalité : je ne sais pas trop comment dire ça. Je voulais faire attention pour ne pas les juger par rapport aux situations qui peuvent se produire avec les enfants. Je ne voulais pas porter de jugement : j'ai voulu rester discrète» (Entrevue avec Henriette, 12 mai 1997).

La discussion sur certains thèmes a pu questionner les valeurs des éducatrices et les ouvrir aux solutions apportées par les parents : «lorsque nous avons parlé de la sexualité, je pense que j'aurais eu plus de

difficultés à diriger la conversation à cause des valeurs de chaque personne. Nous sommes allés un peu plus loin que les méthodes éducatives. C'est comme le thème des limites : c'est personnel à chacun. Finalement, c'est à chaque personne de trouver ce qui lui est confortable, jusqu'où il peut aller. On avait tout un éventail de possibilités face à telle ou telle situation. Ça cela m'a questionné sur mon seuil de tolérance. J'ai trouvé des solutions parmi celles que les parents apportaient. Au départ, je pensais que j'étais une personne ressource pour donner des solutions mais j'ai vu que ce n'était pas ça. J'ai vu que les parents m'apportaient souvent des solutions auxquelles je n'avais même pas pensé. Ce n'était pas à sens unique» (Entrevue avec Carla, 4 juin 1997).

Ces exemples décrivent des situations où les éducatrices ont réfléchi et ont fait preuve de sens éthique. Nous avons aussi noté quelques contre-exemples. Ainsi, Fernandine rend compte d'un événement survenu en dehors des rencontres et de la manière dont elle en a parlé au parent : «L'autre jour, on a parlé de sexualité. C'est un sujet délicat : même moi j'étais un peu mal à l'aise face au parent. Je voulais dédramatiser ce qui peut se passer ici, en garderie. Par exemple, les parents ne comprennent pas que les enfants puissent jouer à faire l'amour. C'est arrivé une fois et je l'ai dit au parent en question qui est psychologue. Il m'a demandé si les enfants étaient nus ; je lui ai répondu que non, évidemment. Ils étaient deux ou trois petits garçons et ils ont attrapé une petite fille : elle n'avait pas le choix. Je me suis demandé quelle idée la petite avait de cela, ce qui fait que j'en ai parlé aux parents pour dédramatiser cet aspect là : c'est normal que tous les enfants jouent à ces jeux-là. C'est certain qu'en tant qu'éducatrice il y a mes valeurs qui sont impliquées. Il faut que je trouve des réponses, je ne sais pas jusqu'où je peux aller avec le parent» (Entrevue avec Fernandine, 19 mars 1996).

Dans cette anecdote, on remarque que Fernandine s'interroge sur la manière dont la fillette se représente l'événement : c'est pourquoi elle en parle au parent. On peut s'interroger sur l'intention de dédramatiser l'événement auprès du parent. Fernandine le fait-elle par crainte de ce que va dire l'enfant et des représailles qu'elle pourrait encourir ? Cherche-t-elle à se protéger en disant que ce n'est qu'un jeu normal chez les enfants ? Fernandine n'envisage pas que le parent puisse conserver un point

de vue différent du sien. Elle veut des outils qui lui permettront de convaincre l'autre de son point de vue. Elle ne cherche pas le dialogue avec ce parent : elle veut simplement lui dire que ce n'est pas grave. On peut s'interroger sur la «normalité» d'un événement où des garçons s'y prennent à plusieurs pour forcer une petite fille à des jeux sexuels. Quelles sont les valeurs implicites à l'attitude de cette éducatrice ? Cherche-t-elle à aider la fillette ou à se protéger de ses parents ?

Nous avons traité de la réflexion éthique des éducatrices en relation avec les parents. Bien que nous ne souhaitons pas discuter de questions éthiques qui relèvent des attitudes et des comportements avec les enfants, nous tenons à en souligner la possibilité. Cela pourrait faire l'objet d'une autre étude et pourrait contribuer à la formation éthique des éducatrices.

2.1 De la réflexion à la formation éthique

Nous avons vu que des dilemmes éthiques peuvent se poser durant les rencontres de formation parentale. Doit-on laisser la responsabilité de résoudre ces dilemmes à la personne en charge de l'intervention ou les éducatrices peuvent-elles contribuer à la réflexion et à la solution du problème éthique ?

En tenant compte des compétences et des responsabilités des éducatrices, il semble souhaitable que les éducatrices participent à la réflexion sur des dilemmes comme ceux qui ont été présentés plus haut. Nous relevons les avantages suivants :

- les éducatrices ont une bonne connaissance des individus en présence et du contexte dans lequel se pose le dilemme ; les informations qu'elles possèdent permettent de contextualiser le problème et de formuler une solution pertinente,
- les éducatrices voient les parents chaque jour : elles auront à tenir compte de la solution qui sera retenue et, dans certains cas, elles auront à gérer son application ; il semble donc souhaitable de les inclure dès l'étape de cadrage du problème éthique afin qu'elles se sentent concernées,
- la réflexion sur des dilemmes éthiques constituent un apprentissage de la réflexion transférable à d'autres problèmes issus de la pratique,
- il est souhaitable que la sensibilité éthique développée par les

éducatrices qui participent au programme de formation parentale puisse être communiquée à leurs pairs, améliorant ainsi la qualité de la relation entre la famille et la garderie,

- la réflexion éthique s'inscrit dans un cadre de professionnalisation des éducatrices.

Ainsi la participation réflexive des éducatrices à la résolution de dilemmes éthiques peut constituer une part importante de leur formation réflexive au soutien éducatif des parents. Il est vraisemblable de croire que la réflexion amorcée dans les rencontres de formation parentale puisse être transférée au soutien informel des parents, en dehors des groupes de rencontres. Les possibilités ainsi offertes sont nombreuses, tant pour les familles que pour les garderies.

3 Les avantages pour la famille et les garderies

La réflexion éthique en formation parentale présente de nombreux avantages pour les parents et les éducatrices. Pour les parents, elle peut mettre fin à une situation désagréable et dangereuse, comme nous l'avons vu dans le cas de Florin. Elle permet de mieux tenir compte des valeurs des parents et d'assurer à chaque individu le respect. Elle permet d'améliorer la qualité de la relation entre les personnes présentes.

Une vigilance éthique quant à l'orientation de l'intervention semble indispensable afin de conserver le cadre éducatif des rencontres, de réagir rapidement à des situations interpersonnelles délicates, comme le cas de Simone, et d'éviter qu'une situation non-souhaitable ne s'installe. Pour les éducatrices, en plus des avantages que nous avons relevés plus haut, la démarche éthique s'inscrit dans une professionnalisation des services offerts à la petite enfance et ne saurait que contribuer à valoriser leur rôle. On pourrait aussi envisager que les questions éthiques soulevées par la relation entre la famille et le service de garde fassent l'objet d'une discussion réflexive entre les deux acteurs en présence.

Nous avons ainsi examiné un aspect particulier de la réflexion des éducatrices, la réflexion éthique. Nous avons indiqué la manière dont cette réflexion peut contribuer à construire les balises éthiques nécessaires à la participation des éducatrices au soutien éducatif des parents. Cet examen nous permet de mieux comprendre la place et le rôle des éducatrices en formation parentale.

Chapitre 7

La formation des éducatrices au soutien éducatif des parents : représentations et discussion

Ce chapitre porte sur l'intervention en services de garde et le soutien que les éducatrices peuvent apporter aux parents dans le cadre du programme de formation et en dehors de celui-ci. Nous examinons leurs intérêts et leurs motivations puis nous discutons des services de garde comme lieu d'intervention et de l'organisation narrative et réflexive des rencontres sous l'angle de la présence des éducatrices. Nous discutons aussi de la pratique du soutien éducatif des parents hors d'une intervention.

Dans ce chapitre, nous discutons des questions de recherche suivantes, formulées au chapitre 1 : comment les savoirs pratiques des éducatrices leur ont-ils permis de s'intégrer au programme d'intervention et ainsi d'améliorer le soutien éducatif des parents en services de garde ? De quelle manière les savoirs développés dans le cadre de la participation au programme d'intervention (soutien formel) pourraient être utilisés dans la communication quotidienne entre la famille et le service de garde (soutien informel) ?

Nous avons vu que la présence des éducatrices dans les rencontres parentales constitue une situation complexe tant sur le plan éthique que du point de vue de la construction et de l'utilisation des savoirs pratiques des éducatrices. Dans les entrevues que nous avons menées, nous avons cherché à comprendre cette complexité. Nous avons pu faire des recoupements avec les journaux de bord. Nous avons remarqué qu'il pouvait y avoir une continuité entre la participation des éducatrices au programme de formation parentale et le soutien qu'elles peuvent offrir à tous les parents, dans la relation quotidienne qui s'établit entre eux et les éducatrices. Dans ce chapitre, nous examinons cette participation et nous en dégageons les avantages et les limites. Nous considérons d'abord (1) la participation des éducatrices au programme de formation parentale, (1.1) les motivations initiales des éducatrices, (1.2) les représentations de leur rôle de soutien et (1.3) leur intention de poursuivre le travail de soutien. Puis nous discutons de la question (2) des services de garde comme lieu d'intervention en fonction (2.1) des savoirs des éducatrices et de l'utilisation des

ressources déjà présentes, (2.2) de la communication entre la famille et la garderie, et (2.3) de la place des parents dans les services de garde en milieu économiquement faible. Nous réfléchissons ensuite à (3) la participation des éducatrices en fonction de l'organisation narrative et réflexive des rencontres, (3.1) aux avantages de ce modèle pour les éducatrices de même (3.2) qu'à ses limites. Puis nous abordons (4) la question du soutien éducatif des parents hors de l'intervention, (4.1) du soutien informel à la lumière des représentations des éducatrices, (4.2) des occasions de soutien informel, (4.3) de l'intégration d'activités de soutien éducatif des parents à la vie de la garderie.

1 La participation des éducatrices au programme de formation parentale

Nous avons examiné la réflexion des éducatrices, ses éléments, ce qui la favorise, ce qui y fait obstacle et les savoirs pratiques qui sont en jeu. Nous avons accordé une attention particulière aux questions éthiques qui peuvent se présenter dans la relation avec les parents et nous avons souligné les risques que cela peut présenter, les mesures qui peuvent être prises et la nécessité d'y réfléchir avec les éducatrices. Nous sommes ainsi en mesure de mieux comprendre comment peut s'articuler la réflexion, la narration et les savoirs pratiques des éducatrices dans des situations teintées de valeurs et comment les éducatrices sont en mesure d'apporter un soutien aux parents dans les rencontres de formation parentale et en dehors de celles-ci. Pour y arriver, nous examinons d'abord les motivations qui ont soutenu la participation des éducatrices et leurs représentations du soutien éducatif des parents.

1.1 Les motivations initiales des éducatrices

Lorsque nous avons présenté le programme d'intervention aux responsables et aux éducatrices des garderies, malgré nos explications, elles ne sont pas arrivées à se forger une représentation précise de ce que seraient les rencontres et de la manière dont elles pourraient s'y intégrer : «Au début, je pensais qu'on y allait seulement pour être présentes, que l'on ne faisait rien. Je veux dire qu'on était juste une référence pour les parents, pour qu'il y ait quelqu'un de la garderie qui soit là. C'est vraiment ce que je pensais» (Entrevue avec Maximilienne, 5 juin 1997).

Les éducatrices nous ont souvent mentionné qu'elles n'avaient pas d'attentes initiales. «Je n'avais pas d'attentes parce que je ne connaissais

pas le projet. Je ne savais pas ce dont il s'agissait. Maintenant, ce que je vois et ce que j'entends me permet de dire que j'aime la façon dont cela se déroule. Je veux faire de mon mieux, c'est sûr. Je laisse cela venir» (Entrevue avec Sisi, 30 avril 1996). En fait, il semble que ce ne soit pas vraiment une absence d'attentes mais plutôt qu'elles ont eu de la difficulté à comprendre leur rôle et ce qu'elles pouvaient en obtenir : «Je ne sais pas si j'avais réellement des attentes. La première impression c'est qu'il y avait une proposition et que j'allais voir. Je ne savais vraiment pas comment cela allait se passer» (Entrevue avec Albertine, 12 mars 1996).

Henriette est responsable de la garderie Poussières d'étoiles. Elle voit sa participation comme une occasion de montrer aux parents une image positive du service de garde dont elle est responsable : «Au début, ce qui m'a intéressé, c'était la possibilité d'offrir aux parents des échanges et le fait de permettre à ces parents de voir une autre facette de la garderie. Je trouve qu'on l'atteint tranquillement, dans chaque rencontre où les parents ont la possibilité de connaître comment on intervient avec les enfants» (Entrevue avec Henriette, 28 février 1996). Rappelons que nous avons observé de nombreuses difficultés de communication entre les éducatrices de cette garderie et les parents, mêlées à un fort besoin de reconnaissance.

Le besoin de reconnaissance des éducatrices a été formulé clairement par certaines éducatrices : «mon objectif, c'est beaucoup d'être reconnue de la part des parents. Étant donné qu'on n'a pas souvent l'occasion de leur parler, ils ne nous connaissent pas. En ayant la chance de vivre des réunions avec eux... C'était mon objectif de me faire reconnaître en tant qu'éducatrice... Juste le fait d'être là et de participer à ces rencontres en tant qu'éducatrice, avec les parents, pour moi, c'est déjà suffisant parce qu'ils ne nous voient pas souvent et qu'on ne leur parle pas. Au niveau professionnel, c'était d'établir le contact avec les parents. Au niveau personnel, c'était une question de reconnaissance» (Entrevue avec Florentine, 12 mars 1996).

Certaines éducatrices ont perçu leur implication comme un complément et une suite à leur travail auprès des enfants : «je voyais ça comme une occasion d'aller plus loin dans le travail que je fais actuellement, dans le travail à la fois d'éducatrice et de coordonnatrice : c'est d'aller plus

loin, de compléter ce que l'on fait. Travailler auprès des parents est un complément» (Entrevue avec Violaine, 9 juin 1997). Mélissa ajoute : «J'ai deux attentes : pour moi, je veux surtout apprendre à animer, à travailler avec les parents, pas seulement avec leurs enfants. Pour les parents, je trouve intéressant l'échange qu'ils ont eu. Cela leur permet d'avoir une soirée à eux, de ne pas penser aux enfants. J'aime cela parce que nous en reparlons lorsque je vois les parents. Je trouve intéressant qu'il y ait une suite pour eux» (Entrevue avec Mélissa, 7 mai 1996).

Certaines y ont vu un défi personnel : «Je suis une fille qui aime bien s'embarquer dans plein de projets et je trouvais que c'était une bonne façon de m'approcher des parents de la garderie. J'aime ça m'impliquer en ce qui concerne mon travail : je me sens plus motivée. J'ai peut-être moins de facilité avec les parents qu'avec les enfants, ce qui fait que je trouvais que c'était un moyen de développer un moyen de communication avec eux, de me rapprocher d'eux et de développer ma façon de les aborder. C'est une nouvelle expérience que je voulais vivre» (Entrevue avec Stéphanie, 8 mai 1996). D'autres l'ont perçu comme un défi professionnel : «Je me souviens d'avoir eu une crainte : est-ce que je suis mieux de rester auprès des enfants ? Je me suis dit que non, il faut que je fonce, il faut que je le fasse. J'ai à coeur ma profession et ce n'est pas en restant dans mon coin, en ne disant rien et en ne faisant rien pour mon métier que ça va donner quelque chose» (Entrevue avec Josée, 9 juin 1997)

Pour quelques éducatrices, leur participation au programme s'est inscrite dans un élargissement de leur rôle professionnel : «Je trouvais cela intéressant parce que nous travaillons déjà beaucoup sur le lien entre la famille et la garderie. Cela tombait juste à point pour mettre l'accent encore plus sur le parent, avoir du temps juste pour lui. C'était une continuité. Cela arrivait à point» (Entrevue avec Mélissa, 4 juin 1997). Maurice va plus loin en affirmant le rôle des garderies et sa responsabilité : «On trouvait que les garderies manquaient beaucoup de ressources pour les parents. On n'a pas de ressources pour les cas particuliers. Lorsque nous avons reçu le pamphlet du programme, son mode de fonctionnement, les thèmes qui pouvaient être abordés, on trouvait que c'était quelque chose d'intéressant» (entrevue avec Maurice, 28 février 1996).

Fernandine donne l'exemple d'une motivation ambiguë, centrée sur ses

besoins et le lien qu'elle peut établir avec les parents : «Je viens chercher des choses au niveau personnel. Je ne peux pas dire que le lien (avec les parents) me satisfait parce qu'au travers de ce lien les parents se sécurisent. Mais si le lien était plus tangible, je me dirais que je vais chercher quelque chose et que les parents vont aimer ça davantage. Dans la situation présente, le lien est moins présent mais je vais quand même chercher des choses qui me serviront pour moi dans l'avenir, avec d'autres parents qui ne sont pas nécessairement dans le projet» (Entrevue avec Fernandine, 19 mars 1996). Fernandine démontre un certain égocentrisme : parce qu'elle rencontre peu les parents et qu'elle ne peut avoir avec eux un contact aussi intense qu'elle le souhaiterait, elle laisse entendre que les parents pourraient être plus satisfaits. Ce qu'elle vient chercher est centré sur ses besoins. Elle en retire une expérience qui lui servira plus tard, pour établir un lien avec d'autres parents. Elle ne peut envisager le projet comme étant utile aux parents si elle n'est pas au centre de l'interaction. Par contre, elle ne veut pas animer, elle vient voir, elle est une spectatrice. Son attention n'est pas dirigée vers l'autre. On pourrait aussi interroger les motivations d'Achille et de Donalyn, comme nous l'avons fait au chapitre précédent.

Nous n'avons pas choisi les éducatrices qui ont participé au programme et nous n'avons pas formulé de critères de sélection. Les éducatrices se sont portées volontaires sans égard à leur expérience, leur formation ou leurs motivations. Le tableau 18 résume les motivations initiales des éducatrices. Il est à noter que nous n'avons pas repéré les motivations d'Achille et de Donalyn : tous deux n'ont pu être interviewés à la fin des rencontres et l'entrevue en cours d'intervention n'apporte pas d'éclaircissement sur ce sujet.

Tableau 18. Motivations initiales des éducatrices

Éducatrices (garderies)	Motivations
Mélissa (Farfadet)	-Mettre l'accent sur la relation avec les parents -Apprendre à animer un groupe de parents
Carla (Farfadet)	-Apprendre à animer un groupe de parents
Maximilienne (Crevette)	-Assurer une présence
Fernandine (Crevette)	-Assurer une présence -Motifs personnels
Marielle (Pyramide)	-Aider les parents
Josée (Du Verger)	-S'impliquer auprès des parents
Violaine (Du Verger)	-Approfondir son travail avec les parents
Henriette (Poussières d'étoiles)	-Montrer aux parents une autre image de la garderie -Faciliter l'intervention
Maurice (Poussières d'étoiles)	-Offrir une ressource aux parents -Poursuivre les rencontres lorsque la recherche sera terminée
Stéphanie (Poussières d'étoiles)	-Établir un lien avec les parents, s'approcher d'eux

(suite du tableau)

Tableau 18. (suite)

Éducatrices (garderies)	Motivations
Florentine (Sauterelle)	-Être reconnue des parents
Albertine (Sauterelle)	-Motivation incertaine
Sisi (Sauterelle)	-Comprendre certains comportements des enfants

On constate des motivations variées qui vont des représentations du rôle professionnel à des besoins de reconnaissance. Ces motivations ont-elles influencé la qualité de la réflexion des éducatrices ? Les données que nous avons recueillies ne nous permettent pas de l'affirmer, la réflexion semblant davantage liée à la nature de la tâche et de l'effort à fournir, comme nous l'avons vu au chapitre 5 (point 1.1.12). On peut cependant s'interroger à savoir comment elles se représentent le soutien qu'elles peuvent apporter aux parents.

1.2 Les représentations du soutien éducatif des parents

Du point de vue des éducatrices, qu'est-ce que leur participation a pu apporter aux parents ? Pour Henriette, les parents ont pu avoir de l'information et du feed-back sur les comportements de leur enfant et les moyens qu'ils utilisent avec lui ; ils sont venus pour se rassurer et elle se voit comme une participante partenaire des parents. Quant à Mélissa, elle a donné de l'attention aux parents afin de solidifier la relation entre la famille et la garderie ; elle a tenté de faire le lien entre le programme de formation et l'aspect quotidien de la relation avec les parents et les enfants.

Carla considère qu'elle a participé avec les parents à la recherche de solutions aux problèmes que pose l'éducation des enfants. Elle met l'accent sur son rôle d'intervenante auprès de l'enfant : comme Mélissa, elle a tenté de faire le pont entre la famille et le travail éducatif qui

se fait auprès de l'enfant à la garderie. Florentine va dans le même sens en soulignant que sa participation a aidé l'enfant à établir une continuité entre sa famille et la garderie. De plus, elle a été présente aux rencontres pour écouter les parents et leur donner son opinion sur des points qui concernent leur enfant. Stéphanie considère que son rôle a été de soutenir l'animation : elle a fait part du point de vue de la garderie. Elle a cherché à devenir complice des parents afin qu'ils trouvent eux-mêmes les solutions à leurs problèmes. Pour sa part, Fernandine a voulu établir une collaboration avec les parents pour faciliter son travail avec les enfants.

Violaine se représente sa participation comme la contribution à la création d'un espace pour les parents, où ils ont pu discuter de leurs préoccupations. Dans cet espace son rôle a été d'écouter et d'essayer de comprendre les parents. Plus tard, lors de la rencontre du groupe de réflexion (2 avril 1998) auquel elle a participé, elle mentionne que c'est devenu un besoin pour les parents et les éducatrices de sa garderie : elle tente de mettre sur pied un programme de formation parentale avec la collaboration du Centre local de services communautaires (CLSC).

Donalyn et Marielle se sont perçues comme une ressource pour les parents : leur expérience leur a donné des connaissances pratiques qu'elles ont mises à la disposition des parents. Maximilienne souligne qu'elle a pu apporter des trucs aux parents ; Sisi a voulu les aider.

L'attention d'Albertine s'est portée vers la compréhension des parents et, à travers eux, de leurs enfants ; son rôle a été d'intervenir lorsqu'il y a eu un besoin. Josée souligne qu'elle a été là pour les parents, pour les aider mais surtout pour les écouter.

Maurice a pu se questionner avec les parents, découvrir et approfondir des éléments de l'éducation des enfants : il a participé à la réflexion des parents et des éducatrices. Cela a fait partie de son travail.

Pour sa part, Stéphanie considère que son rôle a été de soutenir l'équipe d'intervention en lui apportant des informations contextualisées sur les familles.

On peut résumer ces représentations selon trois axes :

- le soutien à l'intervention par l'apport d'informations contextualisées sur la famille et les enfants de même que la prise en charge de certains éléments de l'intervention,

- le soutien aux parents et à la relation famille / garderie par l'écoute et la recherche de solutions aux problèmes éducatifs,
- l'intervention auprès de l'enfant, par une meilleure cohérence entre les deux milieux.

Ces représentations de l'apport des éducatrices au programme de formation parentale tendent à confirmer l'atteinte des objectifs du programme quant à la participation des éducatrices que nous avons formulés au point 2.1 du chapitre 1.

Après avoir vécu cette expérience de soutien éducatif, comment se représentent-elles la poursuite de leur travail auprès des parents ?

1.3 Les intentions de poursuivre

Dans les entrevues menées à la fin des rencontres et dans les deux groupes de réflexion qui ont eu lieu à l'automne 1997 et au printemps 1998, les éducatrices ont affirmé unanimement qu'elles auraient souhaité que le programme se poursuive et qu'elles y participent. Sur les cinq sites où nous sommes rendus, trois ont entrepris des démarches visant à obtenir des fonds pour y arriver : il s'agit des garderies Du Verger, La Sauterelle et Farfadet/Crevette. À la garderie Poussières d'étoiles, bien que l'on souhaite poursuivre le projet, des démarches de financement n'ont pas encore été entamées, du moins à ce jour.

Dans ces quatre sites où les éducatrices étaient soutenues et encadrées par les autorités de la garderie (trois des responsables de ces sites ont participé aux discussions avec les parents ; aux garderies Farfadet et Crevette, les responsables n'ont pas participé aux rencontres mais ont veillé au bon fonctionnement des soirées en s'occupant des repas et des aspects logistiques), nous avons noté une forte détermination à poursuivre un tel programme. La question du financement semble cependant être un obstacle important qui a été souligné à de nombreuses reprises.

Ainsi les éducatrices ont participé aux rencontres à partir de motivations variées, se représentant leur rôle de soutien comme un appui à la formation, à la relation famille / garderie et aux enfants. À partir de ces éléments et de l'analyse de la réflexion des éducatrices faite aux chapitres 5 et 6, comment peut-on décrire l'apport des éducatrices et des garderies à un programme de formation parentale ?

2 Les services de garde comme lieu d'intervention

Au chapitre 5 (point 1.9), nous avons discuté de l'insertion des éducatrices dans l'intervention réflexive et nous avons vu que leur connaissance des enfants, les solutions éducatives qu'elles peuvent apporter, le soutien à l'organisation et au déroulement des rencontres, et le climat de coopération qui peut s'installer entre elles et les parents à travers des contacts quotidiens justifient leur présence en formation parentale tout en nécessitant un encadrement adapté aux particularités de cette situation.

En offrant un programme de formation parentale qui se déroule dans les garderies, nous faisons appel à des ressources déjà présentes, nous transformons la relation famille / garderie et nous permettons aux parents de s'approprier une place de coopération réflexive dans une institution en charge de l'éducation de leurs enfants.

2.1 Les savoirs des éducatrices et l'utilisation de ressources déjà présentes

Au chapitre 5 (point 4), nous avons examiné les savoirs déjà présents chez les éducatrices au début des rencontres (développement et éducation des enfants, relation avec les enfants, gestion et animation de groupes d'enfants, besoins de certains parents, connaissance de la clientèle, certains savoirs quant à la dynamique d'un groupe et à la gestion de conflits) et ceux qui sont issus de leur participation (écoute, diplomatie, prise en compte du contexte familial dans l'intervention auprès des enfants, transfert à la famille de savoirs propres à la garderie, attention à l'autre, savoir étaler l'intervention et l'intervention en petits groupes d'adultes). Ces savoirs constituent une ressource importante qui peut être utilisée par les parents tout en améliorant l'intervention auprès des enfants. On remarque également que les savoirs déjà présents, qui concernent surtout l'éducation des enfants, peuvent être mobilisés en direction des parents par l'acquisition de savoirs propres au soutien éducatif des parents.

L'importance de la continuité et de la communication entre la famille et les personnes responsables de l'éducation des jeunes enfants a été souligné à plusieurs reprises et fait partie du discours éducatif. Sur ce point précis, les éducatrices des services de garde possèdent plusieurs

longueurs d'avance sur les enseignantes et le milieu scolaire. D'abord, les éducatrices rencontrent les parents à l'arrivée et au départ quotidien de l'enfant. L'enfant reste dans le même groupe plus longtemps, souvent pendant deux ans, ce qui permet de tisser des liens importants entre l'éducatrice responsable de l'enfant et ses parents. De plus, la petite taille des garderies, comparée aux écoles primaires, ainsi que le regroupement des enfants en début et en fin de journée permet à toutes les éducatrices de côtoyer tous les enfants et tous les parents, ce qui, dans bien des cas, a pour effet d'étaler sur plusieurs années la relation qui s'établit avec l'éducatrice.

Nous avons noté (chapitre 6) que les éducatrices peuvent être une référence quant à la «normalité» de certains aspects du développement de l'enfant. Elles sont aussi en mesure d'apporter des commentaires précis et spécifiques sur les enfants de chaque parent. Les services de garde sont un lieu où il est possible de rencontrer de jeunes parents très tôt dans l'histoire familiale, dans un climat de confiance et de collaboration. Un soutien informel y est déjà présent, variant d'un service à l'autre. De plus, les éducatrices souhaitent une meilleure reconnaissance, ce qui les rend disponibles à tenter de nouvelles expériences.

Ces remarques indiquent qu'il est souhaitable qu'une meilleure utilisation des ressources déjà présentes en garderies soit faite et qu'il est possible de travailler à la création de nouvelles formes de soutien éducatif des parents, comme l'ont montré les recherches «La carte des cas vécus» et «Parents responsables».

2.2 La relation famille / garderie

En participant aux rencontres, les éducatrices ont réalisé que leur travail et celui des parents n'étaient pas très différents et qu'une collaboration pouvait s'installer : «cela m'a appris que tout le monde est pareil. Ce n'est pas parce que tu es une éducatrice ou un parent que c'est différent : tu rencontres à peu près les mêmes difficultés, à différents niveaux» (Entrevue avec Maximilienne). Cette prise de conscience peut créer un terrain commun où des parents et des éducatrices sont partenaires et où chacun apprend et tire profit de l'intervention de l'autre.

Un aspect original du programme repose sur la modification de la relation entre les parents et les personnes responsables de l'éducation de

leurs enfants. Cette meilleure relation s'ajoute au travail réflexif sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents. Par la participation des éducatrices et le déroulement des rencontres sur les lieux que fréquentent les parents et les enfants, une transformation du mésosystème famille / garderie a été possible. Ainsi la transformation du système familial, centrée sur la modification d'attitudes et de pratiques, s'est imbriquée dans la modification de la relation entre les parents et les personnes responsables de l'éducation de leurs enfants, ce qui permet vraisemblablement d'étendre les effets de l'intervention à l'ensemble de la garderie et de s'assurer que ceux-ci seront plus durables, étant soutenus par la communication entre les deux milieux.

La relation qui s'établit entre les parents et les personnes responsables de l'éducation des enfants dans les garderies offre des possibilités de soutien qui ont été peu explorées auparavant. Cette communication régulière peut s'étaler sur une longue période, l'enfant étant présent à la garderie durant quelques années, dont souvent plus d'une année dans le même groupe d'âge, avec la même éducatrice. Les éducatrices acquièrent une bonne connaissance de l'enfant. La plupart du temps, elles développent une relation amicale avec les parents. L'importance que les éducatrices ont auprès des enfants, la compétence qu'elles possèdent et que leur reconnaissent les parents font qu'elles sont des personnes significatives et importantes pour la famille. La discussion avec des personnes significatives peut faciliter le changement comme nous l'avons souligné au chapitre 2 (point 2.2).

L'approbation, la compréhension et l'écoute de ces personnes significatives encouragent et déculpabilisent les parents. Ce sont parfois les seuls adultes à qui les parents parleront au cours de la journée. Certains de ces parents, isolés, n'ont que peu d'occasions de parler de leur enfant, de leurs tentatives, de leurs réussites et de leurs échecs. Aux yeux de certains parents, l'éducatrice prend l'image de la compétence éducative. Malgré cela les garderies et le personnel qui y travaille ne sont pas perçus comme une autorité susceptible de les évaluer et de les juger. Ce point revêt une importance accrue dans les milieux à risques qui ont souvent affaire aux services sociaux : la relation entre la famille et la garderie est d'autant plus importante.

Les discussions entre les parents et les éducatrices ont dépassé le cadre des soirées de formation parentale et ont modifié les habitudes de communication entre les parents et les éducatrices. Ainsi, régulièrement lors des soirées d'intervention, les parents et les éducatrices se sont entendues pour mieux observer l'enfant et en ont discuté entre les rencontres. De plus, lorsqu'un parent a convenu de tenter une solution à un problème qu'il rencontrait avec son enfant, l'éducatrice a été en mesure de s'informer régulièrement des résultats et, au besoin, de suggérer des ajustements. Ainsi, les éducatrices ont pu apporter un suivi et un soutien presque quotidien à la démarche de certains parents.

Dans les entrevues réalisées vers la fin des rencontres, les éducatrices qui ont participé au programme ont souligné que ce climat de communication et de soutien avec la famille s'était étendu aux autres éducatrices et même aux parents qui n'avaient pas participé aux rencontres. Quelques mois après la fin des rencontres, dans le cadre des groupes de réflexion, les éducatrices ont fait le bilan de ce que leur avait apporté leur participation :

- les éducatrices perçoivent que les parents leur font davantage confiance, qu'elles deviennent une référence (21 octobre 1997, 2 avril 1998),
- les parents font davantage de commentaires sur le travail des éducatrices (21 octobre 1997),
- l'intervention auprès de l'enfant est plus adaptée (21 octobre 1997),
- les éducatrices sont plus ouvertes à communiquer avec les parents (2 avril 1998),
- le personnel et la direction de la garderie identifient le besoin d'offrir un meilleur soutien aux parents (2 avril 1998).

L'intervention dans les garderies, avec les éducatrices, a un effet sur la relation entre la famille et la garderie qui serait absent si les parents étaient regroupés à l'extérieur de la garderie et que les éducatrices n'étaient pas là. L'un des bénéfices de cette intervention est qu'elle modifie le milieu de garde et la relation que celui-ci établit avec les parents, en plus d'agir directement avec la famille. Une place est ainsi faite aux parents.

2.3 La place des parents dans les services de garde en milieu économiquement faible

Dans les garderies où nous nous sommes rendus, les parents sont les gestionnaires majoritaires de la corporation sans but lucratif qui administre le service de garde. Il y a déjà là un partage du pouvoir entre le groupe des parents, le groupe des éducatrices et la personne responsable de la garderie. Les parents peuvent aussi discuter de l'éducation de leurs enfants hors du milieu familial par la communication et la collaboration avec les personnes qui en ont la charge. Leur participation au programme les a incités à s'impliquer aussi à l'école, comme l'a souligné Violaine à propos de la présence massive des anciens parents du programme aux rencontres pédagogiques organisées en milieu scolaire (groupe de réflexion, 2 avril 1998).

Au chapitre 3 (point 1.3), nous avons noté que la narration et la recherche narrative permettent aux acteurs de prendre la parole et qu'elles s'inscrivent dans une vision de partage du pouvoir. En regroupant les parents et les éducatrices dans une collaboration réflexive, une place importante est faite aux parents.

Les services de garde forment déjà un réseau informel et naturel de soutien éducatif des parents qui pourrait être exploité davantage. On peut y joindre les parents très tôt dans leur histoire parentale et les suivre pendant les années les plus importantes du développement de l'enfant en établissant une meilleure relation entre eux et les personnes en charge de l'éducation de leurs enfants. Nous favorisons ainsi l'implication des parents dans l'ensemble du réseau éducatif.

3 L'organisation narrative et réflexive des rencontres et la participation des éducatrices

Au point 3.1 du chapitre 5, nous avons examiné l'utilisation de la narration par les éducatrices. Nous avons remarqué que même si elles n'en comprenaient pas les fondements, elles avaient utilisé des stratégies narratives susceptibles de construire un espace réflexif entre elles et les parents. Quels sont les avantages d'un modèle narratif et réflexif pour la participation des éducatrices à un programme de formation parentale ?

3.1 Les avantages d'un modèle narratif et réflexif pour la participation des éducatrices

Notons d'abord que le récit a favorisé un échange simple et peu hiérarchisé entre les parents et les personnes responsables de l'éducation de leur enfant : les participants se regroupent autour d'un cas vécu à résoudre.

Les stratégies que nous avons utilisées provoquent des interactions entre les éducatrices, les parents et l'équipe d'intervention. Elles permettent de délaissier des modes de relation routiniers et appris. Elles favorisent la découverte des différences et des similarités et rendent possible la perception simultanée de l'altérité et de l'identité commune : l'autre est différent tout en étant semblable. Chez les parents pauvres et parfois démunis, cette attention à l'autre est-elle là, plus souvent qu'ailleurs, un puissant adjuvant ?

Il semble qu'en milieu défavorisé, le récit de cas vécus permet aux éducatrices de mieux comprendre la réalité des parents ; il permet aussi à certains parents de s'exprimer, ce qu'ils ne feraient pas dans une discussion plus générale. La narration peut aussi se poursuivre entre les rencontres, durant les moments où le parent vient reconduire son enfant ou le chercher.

Les situations où la narration et la réflexion se croisent constituent des situations désirables qui facilitent la résolution des problèmes de même que la façon de traiter et de résoudre les situations problématiques. Pour y arriver, la nature éducative des discussions doit être conservée même si les émotions contenues dans la narration sont intenses et que le récit peut créer des relations affectives complexes entre les participants.

Dans un modèle narratif, suite à la narration d'un incident survenu à la maison, les parents peuvent être invités à préciser leur récit et à observer leur enfant pour en rediscuter à la prochaine rencontre. Ils peuvent aussi être invités à tenter une solution dont ils feront le compte rendu plus tard. Lorsque le récit concerne des comportements susceptibles d'être observés à la garderie, la participation des éducatrices est un atout supplémentaire à la réflexion des parents. Les éducatrices sont à même d'apporter des observations autrement inaccessibles et de poursuivre le travail fait par les parents, ce qui constitue un élément de cohérence important. Une coopération peut s'établir autour de l'observation de l'enfant et de la mise en place de solutions éducatives.

Les points de vue que peuvent donner les éducatrices sur les enfants peuvent constituer des éléments déclencheurs de la réflexion des parents. De plus, ils ont pour effet de confirmer, d'infirmier ou de relativiser l'opinion des parents sur les comportements de leurs enfants. Ainsi, les éducatrices permettent une triangulation pour ce qui est de l'observation de l'enfant et des résultats d'une action entreprise lorsqu'elle se répercute dans les comportements de l'enfant au service de garde. Avec le regard des éducatrices, des situations complexes ont pu être recréées et résolues par une collaboration narrative des parents et des éducatrices.

En plus des atouts indéniables pour les parents, le modèle narratif et réflexif présente des avantages pour la participation des éducatrices : la simplicité relative de son utilisation, la communication qu'il favorise, la réflexion qu'il permet et sa flexibilité d'utilisation en dehors des rencontres de formation parentale.

Au cours des rencontres, les parents et les éducatrices ont pu découvrir des aspects de la vie familiale et de la vie en garderie. Parfois, la communication a permis de nuancer des opinions ou des préjugés sur l'autre. La narration permet de centrer la communication sur les faits plutôt que sur l'interprétation qui en a été faite. En racontant des cas vécus les parents et les éducatrices ont pu formuler des conclusions différentes, pour certains l'enfant étant agité, pour d'autres la situation étant tout à fait normale. La narration a aussi permis aux parents et aux éducatrices de mieux comprendre l'autre et le contexte dans lequel il se trouve.

L'apprentissage de la narration comme outil réflexif a été profitable aux parents et aux éducateurs qui ont participé aux rencontres. Une nouvelle forme de communication a pu s'installer entre la famille et la garderie.

L'examen des journaux de bord et l'analyse des entrevues permet de suggérer l'utilisation par les éducatrices des stratégies narratives suivantes :

- raconter des événements qui concernent les enfants des parents qui assistent aux rencontres,
- raconter les solutions qu'elles adoptent face à des problèmes rencontrés avec les enfants,
- dans leur narration, raconter l'histoire du point de vue de

- l'enfant et du point de vue de l'éducatrice,
- inclure dans la narration les émotions que les éducatrices ont vécues et leur intention,
- inviter à la réciprocité des récits, en comparant le récit de l'enfant à la maison et à la garderie,
- compléter le récit des parents lorsque celui-ci s'y prête,
- demander des précisions à propos du récit du parent afin de mieux comprendre l'enfant à la garderie et ainsi démontrer leur intérêt pour l'expérience de l'enfant dans sa famille.

Ces stratégies visent à inviter les parents à réfléchir, à communiquer avec les éducatrices et sollicitent l'écoute réflexive de part et d'autre. Elles peuvent être utilisées par les éducatrices avec une préparation minimale. D'autres stratégies narratives propres au programme «Parents responsables» pourraient être utilisées par les éducatrices à la condition d'y être formées.

Bien que le modèle narratif présente de nombreux avantages pour la participation des éducatrices, nous constatons ses limites reliées à la complexité de ses fondements, malgré une relative simplicité de son utilisation, et la bonne foi de l'implication des parents et des éducatrices.

3.2 Les limites d'un modèle narratif et la participation des éducatrices

Au point 2 du chapitre 5, nous avons examiné la complexité des aspects affectifs et rationnels dans la relation entre les parents et les éducatrices. La narration, en faisant appel à tous les éléments présents dans une situation vécue, favorise l'expression des émotions et des besoins des individus, tel le besoin de reconnaissance des éducatrices dont nous avons discuté. Des situations complexes peuvent ainsi être créées, d'où l'importance d'une vigilance éthique, comme nous l'avons vu au chapitre 6. La difficulté, pour les éducatrices, de réfléchir à leurs valeurs et aux situations où des dilemmes éthiques se posent constitue une limite à l'utilisation du modèle narratif par les éducatrices.

Une autre limite est constituée par l'éventualité de la mauvaise foi d'un parent, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Des motivations divergentes des objectifs du programme chez les éducatrices peuvent aussi

constituer une limite. Le modèle narratif fait appel à un désir sincère de communiquer et de réfléchir à l'éducation des enfants. Lorsque ce désir est absent ou qu'il n'a pas été éveillé dès les premières rencontres, le modèle narratif ne peut faire appel à des moyens alternatifs pour lesquels les éducatrices ne sont pas préparées. Une telle préparation sort de leur champ de compétence : il semble préférable de mettre en place des mécanismes de protection tels que ceux décrits au chapitre 6 (point 1.2).

La nature et le cadre éducatif de l'intervention exigent que les discussions soient centrées sur les enfants et les problèmes que les parents peuvent rencontrer dans leur éducation. Il s'agit là d'une limite qui respecte le contrat initial que nous avons établi avec les parents : nous sommes là pour leur offrir un soutien quant à l'éducation de leurs enfants. Ce qui ne dispense pas les intervenants et les éducatrices d'offrir une oreille attentive aux besoins des parents et de leur faciliter la recherche d'une aide plus spécialisée, si nécessaire.

La participation des éducatrices aux rencontres de formation parentale implique aussi que celles-ci acceptent de partager le pouvoir avec les parents et qu'elles les soutiennent hors de l'intervention.

4 Le soutien éducatif des parents hors de l'intervention

L'apprentissage qu'ont fait les éducatrices est-il transférable à la relation quotidienne qui peut s'établir entre les parents et les éducatrices ? Les savoirs issus de l'intervention peuvent-ils être communiqués aux autres éducatrices et être réinvestis dans la communication quotidienne qui s'établit avec les parents ?

Nous avons défini le soutien formel comme étant relié à la participation des éducatrices à un programme de formation parentale comme «Parents responsables» et le soutien informel comme étant l'appui que peuvent offrir les éducatrices lors des moments quotidiens de rencontres avec les parents, lors des transitions entre la famille et la garderie. Que peut-on tirer des représentations des éducatrices relatives au soutien qu'elles ont offert aux parents dans le cadre de «Parents responsables» dont nous avons discuté au point 1.2 de ce chapitre ?

4.1 Le soutien informel en regard des représentations

du soutien formel

Nous avons dégagé trois axes selon lesquels les éducatrices se représentent le soutien qu'elles peuvent offrir aux parents : le soutien à l'intervention par l'apport d'informations contextualisées sur la famille et les enfants de même que la prise en charge de certains éléments de l'intervention, le soutien aux parents par l'écoute et la participation avec eux à la recherche de solutions aux problèmes qu'ils rencontrent et une meilleure intervention auprès de l'enfant par une meilleure cohérence entre les deux milieux. Ces éléments peuvent être examinés afin de mieux comprendre le soutien qu'elles peuvent apporter aux parents hors de l'intervention.

Les éducatrices ont déjà pour tâche d'informer le parent pour tout ce qui touche l'éducation de l'enfant à la garderie : elles le font de diverses manières, par des tableaux portant sur le comportement de l'enfant, un journal de bord ou verbalement. Cette communication pourrait être améliorée par une attention portée à la narration de cas vécus, telle que l'ont expérimentée les éducatrices qui ont participé à «Parents responsables».

Les éducatrices qui ont participé au programme ont été sensibilisées à l'écoute des parents par la narration de cas vécus. Cette forme d'écoute, que l'on pourrait résumer par la phrase «raconte-moi» pourrait rehausser la qualité d'écoute de l'ensemble des éducatrices en permettant une réflexion partagée et une meilleure intervention auprès de l'enfant.

Dans la réalité quotidienne, la communication, l'écoute et la recherche de solutions aux problèmes rencontrés dans l'éducation des enfants font déjà partie du travail des éducatrices ; l'expérience de la participation aux rencontres de formation parentale ne peut que les aider à mieux comprendre l'importance de ce travail et à le valoriser dans une optique de professionnalisation.

Quels sont les occasions où ce soutien informel peut prendre place ?

4.2 Les occasions de soutien informel

Pour discuter de cette question, nous nous appuyons sur notre expérience de soutien éducatif des parents alors que nous étions éducateur. Quelques cas de soutien tirés de cette expérience ont déjà fait l'objet d'une narration (Miron, 1997a).

Les moments d'arrivée et de départ des enfants sont évidemment les

occasions les plus fréquentes mais aussi les plus brèves. Les éducatrices ont à veiller aux enfants et à l'organisation des activités ce qui ne leur laisse que peu de temps pour discuter avec les parents. On peut cependant utiliser des stratégies comme inviter le parent à entrer dans la salle où sont les enfants et s'asseoir avec les enfants et l'éducatrice ; mettre en place un fonctionnement où les enfants sont en jeux libres, avec la présence de deux éducatrices de manière à ce que l'une d'elles puisse se libérer partiellement pour discuter avec un parent ; certaines garderies vont jusqu'à offrir le café aux parents, ce qui peut aussi favoriser la création d'un lieu d'échanges entre parents.

La participation des parents à des activités spéciales, une sortie par exemple, constitue une occasion privilégiée de communication et de discussion informelle. Des services de garde invitent régulièrement les parents à venir prendre un repas, à participer à des activités régulières et même à en animer.

Un certain nombre de rencontres avec les parents sont généralement organisées au cours de l'année dans le but d'informer les parents du fonctionnement de la garderie et des progrès de leur enfant. Que ces rencontres soient individuelles ou en groupe, les éducatrices pourraient y établir un climat de communication réflexive en incluant la narration de cas vécus à la garderie et à la maison.

Ces quelques exemples d'occasions de soutien illustrent qu'un soutien informel peut être présent et planifié consciemment par les responsables des services de garde.

4.3 L'intégration d'activités de soutien éducatif des parents à la vie de la garderie

Les exemples que nous avons donnés plus haut montrent que des activités de soutien informel peuvent être planifiées dans les services et que, dans les faits, certains services de garde vont déjà dans ce sens. Dans les garderies où les éducatrices ont été appuyées par la direction, la participation au programme de formation parentale a stimulé le soutien informel que peut apporter aux parents tout le personnel de la garderie comme l'ont indiqué les éducatrices qui ont participé à l'un ou l'autre des groupes de réflexion.

Dans le contexte présent où évoluent les éducatrices de services de

garde, les obstacles qui peuvent freiner le soutien informel des éducatrices semblent reliés au manque de ressources, au manque de formation des éducatrices et au manque de sensibilisation de certaines d'entre elles quant à l'importance de la communication avec les parents dans leur travail.

Malgré ces obstacles, des défis ont été surmontés par plusieurs membres du personnel des garderies où nous nous sommes rendus ; ils ont en effet pu :

- assurer un suivi informel auprès des parents entre les rencontres,
- assurer un minimum de cohérence entre ce qui a été discuté dans les rencontres et le point de vue des autres éducatrices, tout en faisant preuve de réserve quant à la confidentialité des propos tenus par les parents,
- favoriser une cohérence éducative entre la garderie et le milieu familial,
- écouter les parents, favoriser le sentiment qu'ils peuvent collaborer avec la garderie, les valoriser et les aider à développer un sentiment de compétence parentale,
- soutenir la motivation des parents.

Ces obstacles sont autant de défis lancés à un modèle pratique et réflexif de formation au soutien éducatif des parents qui s'appuie sur l'analyse et la discussion des chapitres précédents consacrés à la réflexion, à l'éthique et au soutien des parents.

Nous avons discuté de l'initiation des éducatrices au programme de formation parentale à partir de leurs savoirs pratiques, des possibilités offertes par leur participation et les services de garde et nous avons indiqué dans quel sens ces savoirs pourraient améliorer le soutien informel de l'ensemble des éducatrices. Ces nombreuses possibilités font appel à la formation et à l'encadrement des éducatrices.

Chapitre 8

La formation des éducatrices au soutien éducatif des parents :
pistes en vue d'un modèle pratique et réflexif

Dans ce chapitre, nous formulons des balises quant à un modèle pratique et réflexif de formation des éducatrices au soutien éducatif des parents. L'analyse des données des chapitres précédents permet de proposer des repères quant à la prise en charge de l'organisation et de l'animation des rencontres et d'adopter une perspective critique sur la formation préalable et continue des éducatrices. Nous dressons un tableau des savoirs à acquérir et discutons de la formation spécifique au programme «Parents responsables». Puis nous soulignons le partenariat à créer entre les services de garde, les services sociaux et la recherche.

Au chapitre 1, nous avons formulé la question suivante, dont la discussion fait l'objet de ce chapitre : de quelle formation réflexive et de quel encadrement les éducatrices ont-elles besoin afin de mieux soutenir les parents et de participer à la mise en oeuvre d'un programme tel que «Parents responsables» ? Comment cette étude peut-elle être mise en perspective par rapport à d'autres pratiques ?

Nous dressons d'abord (1) le bilan des principales remarques formulées dans les chapitres précédents quant à la formation des éducatrices. Puis nous discutons (2) de la prise en charge de l'organisation et de l'animation des rencontres, (2.1) des besoins d'encadrement, de régulation et (2.2) de formation des éducatrices. Nous adoptons (3) une perspective critique quant à la formation réflexive, (3.1) au rôle des savoirs déjà présents et (3.2) à l'utilisation des savoirs pratiques et réflexifs. Puis nous réfléchissons (4) à la formation initiale et continue des éducatrices au soutien éducatif des parents et soulignons l'importance (4.1) d'une formation initiale centrée sur la compréhension de la famille et du rôle professionnel, et (4.2) d'une formation continue qui fasse appel à la réflexion sur les cas vécus. Puis nous proposons (5) un profil des savoirs requis au soutien éducatif des parents en garderies quant à (5.1) la prise en charge des rencontres, (5.2) à la participation des éducatrices au programme de formation parentale et (5.3) à la collaboration des autres éducatrices de la garderie. Finalement, nous traitons (6) de la formation spécifique au programme «Parents responsables», (7) du partenariat à créer entre les services de garde, les services sociaux et la recherche et adoptons un point

de vue comparatif.

**1 La formation des éducatrices au soutien éducatif des parents :
récapitulation**

Au chapitre 5, le repérage des séquences réflexives et des éléments déclencheurs de la réflexion des éducatrices (point 1.1) a permis de constater l'importance de la prise en charge et des responsabilités dans le déclenchement de leur réflexion. Le nombre élevé de déclencheurs reliés aux valeurs et aux comportements des parents souligne l'intérêt de sensibiliser les éducatrices à ces aspects. Le peu de réflexion suscitée par les valeurs et les comportements des éducatrices invite à porter une attention accrue au «savoir s'observer» dans le cadre d'une formation parentale. Notons aussi qu'une meilleure connaissance des dynamiques familiales, des fondements de l'intervention et des résultats qu'on peut en attendre faciliterait leur apprentissage réflexif. Les difficultés des éducatrices à cadrer un problème et l'absence de recadrage (point 1.2) suggèrent que l'acquisition des connaissances pour le faire et l'apprentissage d'une méthodologie réflexive seraient souhaitables. Les intentions qu'elles ont manifestées (point 1.3) sont un indice du rôle et des responsabilités qu'elles pourraient prendre dans les rencontres de formation parentale. Nous avons aussi noté les difficultés des éducatrices à trouver des stratégies d'animation, déléguant cette responsabilité à l'équipe d'intervention (point 1.4). L'évaluation des moyens mis en oeuvre par les éducatrices serait facilitée par une meilleure connaissance des résultats à atteindre (point 1.5). Leurs savoirs quant à l'éducation des enfants pourraient être soumis à la réflexion afin d'en faciliter le transfert au contexte familial (point 1.6). L'accent mis sur le rôle professionnel, les méthodes de régulation, l'acquisition de savoirs avant et en cours d'intervention et la compréhension du programme peuvent éveiller l'intérêt et la motivation des éducatrices et les aider à vaincre les obstacles qui s'opposent à leur réflexion (point 1.7 et 1.8). La discussion réflexive sur les aspects affectifs de la relation avec les parents est aussi souhaitable afin de susciter l'attention envers les parents (point 2). Une meilleure compréhension des fondements de l'intervention narrative permettrait aux éducatrices d'utiliser réflexivement les stratégies qu'elles ont employées, de les diversifier et de les utiliser plus fréquemment (point 3). L'analyse des savoirs déjà présents et de ceux

qui sont issus de l'intervention indique qu'on peut s'appuyer sur leurs savoirs éducatifs en direction des enfants pour développer de nouveaux savoirs relatifs à l'écoute des parents, à l'attention à leur donner, à la manière d'aborder avec eux des situations délicates, à la prise en compte du contexte familial, à l'animation de petits groupes et à la planification d'une intervention spécifique (point 4).

Au chapitre 6, nous avons vu l'importance des questions éthiques dans la formation parentale : les éducatrices devraient être sensibilisées aux risques qui peuvent survenir (point 1), aux différences de valeurs qui peuvent se présenter entre certains parents et certaines éducatrices (point 1.1), aux mesures à mettre en place (point 1.2) et à la nécessité de poser un regard critique sur soi (point 1.4). Nous avons souligné la nécessité d'un encadrement éthique (point 1.5) et de faire de la formation éthique un volet de la formation réflexive proposée aux éducatrices (point 2).

Au chapitre 7, nous avons vu que les éducatrices pouvaient développer leur compréhension de leur rôle dans la formation parentale (point 1) en étant attentives à leurs motivations (point 1.1), leurs représentations (point 1.2) et leurs intentions (point 1.3). Elles doivent aussi comprendre le rôle des services de garde comme lieu d'intervention, (point 2) quant à la communication entre la famille et la garderie (point 2.2) et à la place à faire aux parents en milieu économiquement faible (point 2.3). Puis nous avons indiqué des stratégies narratives avec lesquelles les éducatrices pourraient se familiariser (point 3.1). Il est souhaitable que les éducatrices aient une image claire des limites de l'intervention et de son cadre éducatif (point 3.2) et qu'elles trouvent des moyens d'intégrer le soutien éducatif des parents à la vie de la garderie (point 4).

Nous avons donné de nombreux exemples, dont certains ont été présentés sous forme de cas, qui pourraient être utilisés dans le cadre d'une formation au soutien éducatif des parents. L'analyse que nous avons faite de la réflexion des éducatrices et des avantages reliés à leur présence dans des groupes de formation parentale permet maintenant de discuter de la place des éducatrices dans la prise en charge de l'organisation et de l'animation des rencontres de formation parentale.

2 La prise en charge de l'organisation et de l'animation des rencontres

Les éducatrices qui ont participé au programme «Parents responsables» ont acquis des savoirs qui leur permettent de mieux soutenir les parents et d'être un atout important dans la réussite d'un programme de formation parentale. Cependant, l'analyse de leur réflexion, les obstacles que nous avons notés, les difficultés éthiques que nous avons soulignées, le manque de compréhension des fondements de l'intervention auprès des familles, le peu de connaissances qu'elles ont des dynamiques familiales et de l'animation des groupes d'adultes font qu'elles ne peuvent, dans la situation actuelle, assumer la responsabilité d'un tel programme.

De plus, les éducatrices que nous avons interviewées à la fin des rencontres et celles que nous avons rencontrées dans les groupes de discussion ont mentionné la nécessité d'avoir recours à une personne extérieure à la garderie qui prendrait en charge la direction de l'organisation et du déroulement des rencontres. Elles ont également mentionné le souhait que cette personne soit issue des milieux de garde ou, à tout le moins, en ait une très bonne connaissance.

Le besoin de tenir des rencontres de formation et de régulation qui réunissent des éducatrices de plusieurs garderies et la personne responsable de l'intervention a déjà été souligné et constitue un adjuvant à la réflexion des éducatrices comme nous l'avons souligné au chapitre 5 (point 1.8). Ces rencontres sont un élément important de l'encadrement dont elles ont besoin.

2.1 Les besoins d'encadrement et de régulation

De quelle nature pourrait être l'encadrement des éducatrices et la prise en charge de l'intervention par une personne extérieure ?

Pour certaines éducatrices que nous avons interviewées, cette prise en charge extérieure pourrait être modérée, c'est-à-dire que les éducatrices pourraient animer seules les rencontres mais être supervisées par quelqu'un d'extérieur ; pour d'autres, il serait important qu'une personne extérieure compétente assiste à toutes les rencontres. Dans un cas comme dans l'autre, les éducatrices ont souligné le besoin d'un regard extérieur doublé d'une personne ressource. Selon elles, la personne en charge du programme aurait un rôle de régulation, en amenant un point de vue extérieur, et un rôle de

ressource en apportant des idées, du matériel et surtout des solutions aux problèmes qui dépassent la compétence des éducatrices.

Dans tous les cas, les éducatrices ont souhaité participer activement à l'organisation et au déroulement des rencontres. Certaines ont fait preuve de plus d'intérêt et d'aptitudes que d'autres : dans certains cas, une mise au point majeure pouvant mener au remplacement d'une éducatrice, peut être souhaitable.

Ces remarques permettent de suggérer une prise en charge de l'organisation et de l'animation des rencontres par une personne extérieure aux garderies où les interventions se déroulent. Dans un premier temps, la prise en charge devrait être complète, les éducatrices étant là pour appuyer l'animatrice principale. Une prise en charge graduelle et supervisée de certains éléments de l'intervention par les éducatrices est souhaitable, comme nous l'avons souligné au point 1.2 du chapitre 5. Sauf exception, cette personne devrait être présente à toutes les rencontres.

La personne en charge de l'intervention devrait avoir une bonne connaissance du milieu des garderies et, si possible, en avoir une expérience pratique. Cette proposition vise à assurer l'adaptation du programme aux parents des services de garde et à établir une relation de confiance avec les éducatrices. Durant les deux années au cours desquelles l'intervention s'est déroulée, nous avons dû modifier la composition de l'équipe d'intervention : ces changements semblent avoir affecté les éducatrices bien plus que les parents. Elles ont eu peur de se sentir évaluées et jugées quant à leurs interventions auprès des parents. Ce sentiment semble lié au manque de reconnaissance des éducatrices. La relation de confiance qui peut s'établir entre les éducatrices et la personne responsable de l'intervention a été soulignée comme un adjuvant à la réflexion et à la participation des éducatrices (groupe de réflexion, 2 avril 1998). Au point 5, à partir de l'analyse des données que nous avons recueillies, nous discutons de quels savoirs seraient nécessaires à la personne en charge de l'animation, aux éducatrices qui participent aux rencontres et aux autres éducatrices susceptibles de soutenir les parents.

Dans le cadre du programme de recherche, les éducatrices ont eu l'occasion de prendre en charge l'animation des sous-groupes. De manière générale, cette prise en charge s'est bien déroulée et les éducatrices en

ont été satisfaites. Cependant, dans certains cas les éducatrices ont éprouvé des difficultés, notamment lorsque les parents abordaient des sujets où elles croyaient devoir intervenir directement, comme lorsqu'un parent mentionne qu'il frappe les enfants, par exemple. Elles ont alors besoin d'être encadrées. Violaine résume le besoin d'encadrement par une personne en charge des rencontres qui serait extérieure à la garderie : « Parce que le risque, c'est qu'on s'emmêle. Pour être sûres qu'on n'est pas en train de se mettre les pieds carrément à côté et qu'on est pas en train de faire des dégâts... En tous les cas, tu sais, c'est délicat comme situation. Il y a des situations bien délicates... » (Violaine, 9 juin 1997)

La personne en charge de l'intervention devrait pouvoir compter sur les services sociaux et sur les organismes communautaires qui s'adressent aux parents. Une concertation de tous les intervenants est hautement souhaitable, comme nous l'avons vu au chapitre 6. Pour ce faire, l'intervention en garderies devrait pouvoir compter sur une représentation des garderies aux tables de concertation régionales qui portent sur la famille, comme l'ont souligné les éducatrices de la garderie du Verger (groupe de réflexion, 2 avril 1998).

L'encadrement des éducatrices pourrait aussi prendre la forme d'ateliers réflexifs visant à préparer et à évaluer chaque rencontre. De plus, de fréquentes rencontres entre garderies organisées sous forme de réflexion sur l'action seraient à prévoir ; des notions théoriques pourraient également être présentées aux éducatrices. La réflexion éthique devrait y tenir une place importante.

Nous avons discuté de la prise en charge des rencontres, de la participation des éducatrices et de son encadrement. Devrait-il y avoir une forme de sélection et d'encadrement préalable à la participation de celles-ci ?

Nous avons vu que les motivations des éducatrices peuvent être variées ; il semble nécessaire que leur participation s'inscrive dans une démarche de professionnalisation soutenue par les autorités de la garderie. Leur expérience et leurs savoirs pratiques quant à la relation avec les parents sont des atouts. Ces points pourraient faire l'objet d'une sélection informelle. À cela devrait s'ajouter une formation préalable, comme nous le voyons plus loin.

Le tableau 19 résume les besoins d'encadrement des éducatrices.

Tableau 19. Les besoins d'encadrement des éducatrices

Encadrement des éducatrices	
Encadrement général de l'intervention	Personne extérieure à la garderie, reliée aux services sociaux : -Organisation, animation et orientation des rencontres -Régulation avec les éducatrices -Personnes ressources quant aux cas problèmes -Lien avec les intervenants sociaux
Rencontres de régulation	-Préactives -Postactives -Intergarderies -Internes : inscription dans une démarche de professionnalisation, réunions d'équipe -Coordination avec les organismes sociaux
Participation des éducatrices aux rencontres de concertation régionales	-Coordination avec les organismes communautaires

On remarque la présence de trois niveaux de régulation, l'un se situant au niveau des garderies et des éducatrices participantes, le deuxième se situant au niveau régional par la participation de représentantes des garderies aux tables de concertation régionales et le troisième, intermédiaire, représenté par la présence d'une personne responsable de l'intervention qui assure un lien entre les garderies et avec les intervenants sociaux. Cette structure de régulation permet d'inscrire l'intervention dans une intervention sociale plus large et assure la qualité et la cohérence de l'intervention, tout en respectant de ses limites éducatives.

Quels sont les besoins de formation des éducatrices quant à leur participation à cette structure d'intervention ?

2.2 Les besoins de formation

À plusieurs reprises, nous avons noté le besoin de formation formulé par les éducatrices quant à l'animation de groupes d'adultes et leur manque de savoirs quant aux dynamiques familiales, les deux constituant un obstacle à la réflexion des éducatrices (voir tableau 14, chapitre 5). On peut également remarquer que leur formation ne traite pas du soutien éducatif des parents. Il semble important que les éducatrices aient un aperçu des pratiques de formation parentale et de leurs fondements afin qu'elles puissent se situer et mieux comprendre le travail qui leur est proposé. Nous avons en effet remarqué qu'elles ne comprenaient pas ou peu les fondements du programme «Parents responsables», développé spécifiquement pour l'intervention auprès des parents en garderie.

Nous avons aussi noté les difficultés réflexives des éducatrices, notamment par rapport au cadrage, au recadrage et à l'évaluation de leur action. Une place importante doit être faite à l'apprentissage de la réflexion sur la pratique. L'analyse que nous avons faite au chapitre 6 indique aussi le besoin d'une formation éthique.

De manière générale, les besoins des éducatrices en termes de formation peuvent être vus comme minimisant les obstacles à leur réflexion (peu de confiance en soi, manque de valorisation, crainte d'être évaluées, faiblesse des savoirs déjà présents, souci de l'image, ressentiment, manque d'intérêt, théories implicites, manque de soutien et de temps) et maximisant les adjuvants (professionnalisation, régulation, qualité de la relation avec la personne responsable de l'intervention, savoirs quant à l'animation et aux familles, compréhension du programme, attention portée à l'aide aux parents, échanges entre éducatrices, responsabilités et tâches, relation avec les autorités de la garderie, temps de préparation et de régulation) comme nous l'avons au point 1.8 du chapitre 5. L'analyse de la réflexion des éducatrices nous amène cependant à porter un regard critique sur la formation réflexive et à proposer des balises qui tiennent compte de ce point de vue.

3 La formation réflexive : une perspective critique

Au chapitre 5, nous avons vu que la réflexion des éducatrices avait

surtout été déclenchée (point 1.1.12) par la réalisation d'une tâche et les informations quant aux valeurs et aux pratiques des parents : nous avons aussi remarqué l'absence ou la sous-représentation de plusieurs éléments qui auraient pu déclencher la réflexion des éducatrices. Nous nous sommes alors interrogé sur le peu de connaissances qu'elles avaient de la famille en général et des valeurs et des comportements des parents en particulier. Nous avons aussi souligné la faiblesse du regard qu'elles ont porté sur elles-mêmes. Que peut-on retirer de ces observations ?

Il est intéressant de faire le lien entre la fréquence plus élevée des éléments déclencheurs reliés à l'exécution d'une tâche et celle moins élevée des éléments déclencheurs reliés aux valeurs et aux comportements des éducatrices. Le regard réflexif porté sur soi semble plus difficile que celui porté sur la tâche ou sur autrui, comme l'indique la catégorie d'éléments déclencheurs qui arrive au second rang pour sa fréquence : les valeurs et les comportements des parents. La réflexion des éducatrices a-t-elle été tournée vers des situations où elles n'ont pas perçu leur implication personnelle ?

À propos de la pratique réflexive, nous avons souligné (chapitre 2, point 4.3) que l'expérimentation du praticien est un dialogue avec l'expérience où il est un agent de changement : il fait partie de la situation. Il est donc normal et souhaitable que les éducatrices incluent leurs valeurs et leurs comportements à la réflexion sur leur pratique.

Nous avons aussi remarqué les difficultés des éducatrices à poser les problèmes, à les formuler et à les préciser par cadrages et recadrages. De plus, elles ne semblent pas savoir comment faire l'inventaire des éléments d'une situation problématique en vue de les hiérarchiser, ce qui pourrait constituer un cadrage ou un recadrage plus efficace que ce que nous avons observé. Ces difficultés indiquent un manque de méthodologie réflexive : comment s'y prendre pour cadrer un problème, pour le recadrer et pour y réfléchir. Au chapitre 2 (point 6), nous avons noté que l'autonomie de la réflexion pouvait poser problème : notre analyse montre que la réflexion des éducatrices n'y échappe pas.

Nous avons souligné (chapitre 6) l'importance d'une réflexion éthique constante pour faire face à des situations complexes remplies de valeurs. La capacité d'inclure ses valeurs et celles d'autrui dans la résolution

d'une situation problématique fait partie d'un apprentissage réflexif. Bien que nous ne mettions pas en doute le fait que les éducatrices aient développé des savoirs pratiques qu'elles ont pu utiliser dans un cadre de soutien éducatif des parents (voir tableau 15), nous concluons de ces remarques que l'apprentissage d'une pratique réflexive est un processus complexe, qui met en relation les valeurs et les comportements d'une personne avec une situation problématique teintée de valeurs, qui demande un encadrement réflexif soutenu et qui fait appel à des savoirs préalablement acquis. La participation à des ateliers réflexifs ne remplace pas des savoirs théoriques déjà constitués mais les complète.

3.1 Le rôle des savoirs déjà présents

Au chapitre 2 (point 4.4), à propos des pratiques professionnelles analysées par Schön (1991), nous avons remarqué qu'elles faisaient appel à un bagage de savoirs antérieurs à l'action qui permet de constater la distance entre la pratique et la théorie, déclenchant ainsi la réflexion. Schön qualifie ce bagage d'univers théorique par lequel le praticien donne un sens au problème. Qu'en est-il de la pratique réflexive des éducatrices ?

Au chapitre 5 (point 1.3), nous avons examiné les intentions des éducatrices et nous avons souligné l'importance des savoirs déjà présents chez les éducatrices pour formuler une intention à leurs actions et évaluer celles-ci. De plus, si l'on examine la fréquence de certains éléments déclencheurs, on note que les éducatrices ont réfléchi en utilisant les savoirs qu'elles possédaient déjà quant à l'organisation des rencontres avec les parents, de l'animation de petits groupes d'enfants, des attitudes et des comportements à adopter dans l'éducation des enfants (chapitre 5, point 4 et suivants).

Dans les entrevues menées en fin de rencontre, les éducatrices ont souvent mentionné le besoin d'une formation qui serait d'une part pratique et d'autre plus théorique, bien que liée à leur pratique. Notons que les éducatrices plus expérimentées ont demandé une formation réflexive alors que les plus jeunes ont souhaité des outils plus théoriques. Il semble que les éducatrices plus expérimentées aient accumulé des connaissances issues de leur expérience et des différentes formations qu'elles ont suivies. Soulignons que les éducatrices que nous qualifions de moins expérimentées n'étaient pas des débutantes. L'acquisition de connaissances par l'expé-

rience est-elle un processus lent, qui prend place sur plusieurs années et qui peut être accéléré par l'acquisition de connaissances théoriques ? La demande des éducatrices moins expérimentées va-t-elle dans ce sens ?

L'analyse des séquences réflexives montre que la présence de savoirs préalables à la participation des éducatrices quant aux fondements de l'intervention, des résultats que l'on peut en attendre et des dynamiques familiales pourraient améliorer l'efficacité de la formation réflexive des éducatrices en :

- favorisant le déclenchement de la réflexion par la comparaison entre la pratique et la théorie (surprise, étonnement), la tentative de mettre en oeuvre ce qui est prôné (effort) et en permettant de mieux observer les processus en cause (intérêt),
- élargissant le cadre conceptuel à l'intérieur duquel les problèmes peuvent être cadrés et recadrés,
- permettant de formuler plus clairement les intentions et objectifs à atteindre,
- donnant accès à un répertoire de moyens d'action plus large,
- indiquant des résultats possibles sur lesquels peut s'appuyer l'évaluation de l'action,
- favorisant la prise de conscience des savoirs pratiques en jeu.

De plus, notre analyse montre qu'il est souhaitable que l'acquisition de ces savoirs préalables se fasse simultanément à l'apprentissage d'une méthodologie de la réflexion greffée sur des cas vécus qui incluent des situations éthiques.

3.2 L'utilisation des savoirs pratiques et réflexifs en formation

Comment mettre en oeuvre les savoirs pratiques et réflexifs déjà présents et ceux que les éducatrices sont en voie d'acquérir par une formation préalable ou en cours d'intervention ?

Au point 4.3 du chapitre 5, nous avons mentionné que nous n'avions repéré que peu d'occasions où les savoirs issus de l'intervention avaient été utilisés réflexivement dans d'autres situations problématiques et qu'il s'agissait là d'un point qui serait à travailler aux dires mêmes de la responsable de la garderie Poussières d'étoiles. Cependant, des savoirs qui étaient présents avant que les éducatrices ne participent au programme avaient été utilisés d'une manière non réflexive, les éducatrices ne les

ayant pas ou peu adaptés au contexte de la formation parentale. La narration de cas vécus pourrait permettre l'utilisation de ces savoirs pratiques et réflexifs. Dans le cas d'une formation préalable à la participation des éducatrices à un programme de formation parentale, une banque de cas vécus peut être extraite des journaux de bord narratifs de la recherche précédente, «La carte des cas vécus» et de la présente recherche «Parents responsables». Si les éducatrices participent déjà à un programme de formation parentale, les cas vécus pourraient être construits par elles, en cherchant les similarités avec les cas vécus des recherches précédentes. À la lumière de l'analyse des séquences réflexives que nous avons faite, nous suggérons :

- que les savoirs nécessaires au cadrage du problème, au recadrage et à l'évaluation des moyens d'action (connaissances sur la famille, les fondements du programme de formation parentale, par exemple) soient explicités, et fassent l'objet d'une formation,
- que les valeurs en jeu dans les situations problématiques soient explicitées conjointement à l'intention,
- que les savoirs pratiques propres à une méthodologie de la réflexion soient explicités,
- que les savoirs pratiques développés par la réflexion sur les cas vécus soient confrontés aux savoirs déjà constitués, issus de la recherche.

Ces suggestions visent une utilisation réflexive des savoirs pratiques et réflexifs ; elles pourraient être mises en oeuvre dans une formation réflexive centrée sur des cas vécus déjà construits et construits par les participants où l'attention portée à la méthodologie réflexive et aux connaissances nécessaires à l'analyse du problème créent un pont entre la théorie et la pratique.

4 La formation initiale et la formation continue des éducatrices au soutien éducatif des parents

Les remarques formulées au point 2 et 3 de ce chapitre permettent de proposer des jalons pour la formation préalable et continue des éducatrices en vue de mieux soutenir les parents. Ces propositions visent à réduire les obstacles à la réflexion des éducatrices et en favoriser les éléments aidants. Tout d'abord nous discutons de la formation au soutien éducatif des

parents de manière générale, en mettant l'accent sur les aspects pratiques et réflexifs d'une telle formation. Au point 6, la question de la formation spécifique au programme «Parents responsables» est discutée.

La compréhension de la famille et du rôle professionnel des éducatrices dans la relation avec les parents pourrait constituer le noyau d'une formation préalable.

4.1 Une formation préalable centrée sur la compréhension de la famille et du rôle professionnel

L'objectif de cette formation préalable est de favoriser l'intégration des éducatrices au programme de formation et leur donner des savoirs propres à déclencher leur réflexion sur l'action. Nous proposons que cette formation permette aux éducatrices de mieux comprendre, à partir de cas vécus et de notions théoriques, le fonctionnement des familles, les problèmes que l'on peut y rencontrer, les ressources qui leur sont accessibles, ce qui est attendu d'un programme de formation parentale et ses fondements théoriques.

Elles pourraient être invitées à réfléchir au rôle des garderies quant à la famille, à leurs valeurs et à leurs attitudes dans la relation avec les parents. Des dilemmes éthiques pourraient être posés afin de sensibiliser les éducatrices aux questions éthiques et développer leur attention aux parents.

Le travail sur les cas vécus tirés des recherches précédentes pourraient permettre d'explicitier les fondements de la narration et les grandes lignes d'une méthodologie réflexive.

Il semble également souhaitable que les éducatrices reçoivent quelques notions quant à l'animation de petits groupes, notamment en ce qui a trait à la direction du groupe et à l'utilisation de stratégies narratives.

Cette formation préalable pose les bases d'une formation continue qui, tout en poursuivant l'approfondissement des notions déjà vues, développe des habiletés de réflexion sur les cas vécus.

4.2 Une formation continue qui fait appel à la réflexion sur les cas vécus

Dans le cadre d'une formation continue, nous proposons une réflexion systématique sur les cas vécus qui se présentent en cours d'intervention. Les éducatrices pourraient travailler à construire les cas : expliciter ce qui attire leur attention et déclenche leur réflexion, faire l'inventaire

des éléments de la situation problématique, les hiérarchiser et formuler le problème. Un recadrage pourrait être fait avec la personne responsable de l'intervention ; l'apport de savoirs théoriques quant à la nature du problème pourrait orienter les moyens d'action et leur évaluation. Les éducatrices devraient s'entraîner à formuler leurs intentions explicites et implicites. L'évaluation des moyens d'action devrait être systématique et conduire à un recadrage du problème lorsque les résultats ne sont pas ceux qui étaient attendus.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 6, les dilemmes éthiques sont envisagés comme des problèmes pratiques devant être résolus par la réflexion.

5 La proposition d'un profil des savoirs pratiques pour le soutien éducatif des parents en garderie

À partir de l'analyse des données recueillies dans le cadre du programme «Parents responsables», quels sont les savoirs nécessaires au soutien des parents en garderie ? Nous examinons d'abord les savoirs pratiques requis pour l'ensemble des éducatrices présentes dans la garderie, du point de vue d'un soutien informel, puis ceux qui sont attendus des éducatrices qui participent aux rencontres et de la personne responsable de la prise en charge des rencontres. Notons que ces savoirs relèvent d'un savoir-faire ou d'un savoir-être qui s'appuient sur des savoirs préalables tels que ceux qui ont été mentionnés au point 4.1 de ce chapitre. Nous discutons plus loin des savoirs relatifs à un programme comme «Parents responsables» qui concernent l'utilisation de la narration et de la réflexion dans l'explication et la construction de savoirs pratiques avec les parents.

5.1 Les savoirs requis quant au soutien éducatif des parents chez l'ensemble des éducatrices

Nous examinons les savoirs requis quant au soutien éducatif des parents chez l'ensemble des éducatrices de la garderie dans une optique de soutien informel. Ces savoirs, bien que dépassant le cadre du programme de formation parentale, peuvent assurer une continuité du soutien offert aux parents. Ils pourraient faire partie de la formation initiale des éducatrices, dans le cadre de leur formation professionnelle initiale.

La communication avec les parents, l'écoute et l'attention aux besoins des parents sont au coeur du soutien informel qu'elles peuvent apporter aux parents. Leur formation initiale devrait les préparer à observer les parents, à discuter avec eux des valeurs de la famille et de la garderie tout en maintenant une attitude professionnelle.

5.2 Les savoirs requis pour la participation des éducatrices au programme de formation parentale

En plus des savoirs énumérés plus haut, les éducatrices qui participent aux rencontres pourraient être en mesure d'observer quelques effets des rencontres chez les enfants, de situer l'intervention dans un cadre éducatif, d'utiliser et d'adapter le matériel d'animation, d'animer de petits groupes de parents, d'identifier des problématiques légères dans les familles, de tenir un entretien professionnel, de cadrer les problèmes, de repérer les questions éthiques et d'y réfléchir, de planifier et d'évaluer les moyens d'action qu'elles mettent en oeuvre.

De plus, elles devraient avoir une certaine connaissance d'un programme d'intervention balisé, de ses fondements et des stratégies narratives qui y sont utilisées.

5.3 Les savoirs pratiques requis pour la prise en charge des rencontres

Nous examinons ici les savoirs pratiques spécifiques à la prise en charge de l'animation des rencontres ; les savoirs mentionnés pour les autres éducatrices devant se retrouver aussi chez la personne responsable de l'intervention. Ces savoirs s'ajoutent à ceux qui relèvent du programme «Parents responsables». Notons d'abord que c'est à cette personne que revient la responsabilité d'organiser et d'animer l'ensemble des rencontres avec les parents tout en créant du matériel d'animation, si besoin est. Elle doit être en mesure d'identifier la plupart des problèmes qui peuvent se présenter dans les familles, de repérer et de traiter les dilemmes éthiques, d'orienter les parents vers des services spécialisés, d'encadrer réflexivement les éducatrices, de leur apporter des éléments de compréhension théorique et finalement d'évaluer l'ensemble de l'intervention.

Le tableau 20 résume ces différents savoirs pratiques.

Tableau 20. Les savoirs pratiques requis au soutien éducatif des parents en garderies

Savoirs	Responsable du programme	Éducatrices participantes	Autres éducatrices
Communiquer avec les parents			
Écouter les parents			
Reconnaître les besoins des parents			
Observer les parents			
Discuter des valeurs des parents et de la garderie			
Maintenir une attitude professionnelle			
Observer l'effet des rencontres chez les enfants			
Situer l'intervention dans un cadre éducatif			
Utiliser et adapter le matériel d'animation			
Animer de petits groupes			
Identifier des problématiques légères chez les parents			
Tenir un entretien professionnel			
Cadrer les problèmes			
Repérer les questions éthiques et y réfléchir			
Planifier et évaluer des moyens d'action			
Organiser et animer les rencontres de parents			
Créer du matériel d'animation			

(suite du tableau)

Tableau 20. (suite)

Savoirs	Responsable du programme	Éducatrices participantes	Autres éducatrices
Identifier des problématiques lourdes chez les parents			
Repérer et traiter des dilemmes éthiques			
Orienter les parents vers des services spécialisés			
Encadrer réflexivement les éducatrices			
Apporter des éléments de compréhension théorique			
Évaluer l'intervention			

Les catégories de cette liste ne se veulent pas étanches, certains savoirs pouvant «passer» de l'une à l'autre ; on pourrait aussi y ajouter d'autres savoirs. Compte tenu de ces limites, le tableau que nous dressons de ces savoirs constitue une balise à la formation réflexive des éducatrices au soutien éducatif des parents.

6 La formation au programme «Parents responsables»

Le programme «Parents responsables», qui a déjà été formalisé et qui fait l'objet d'une restructuration, constitue un programme simple dans son utilisation et complexe dans ses fondements. Il a été conçu pour être utilisé avec des parents des services de garde et avec la participation des éducatrices. Dans le cadre de cette étude, notre intention n'est pas de décrire ce programme ou d'en discuter mais plutôt de formuler l'importance que les éducatrices y soient formées avant qu'elles ne l'utilisent et de préciser les grandes lignes de cette formation. Il va de soi que la personne en charge de l'intervention en ait une compréhension approfondie.

Bien que nous suggérions que les éducatrices ne soient pas responsables de l'orientation et du déroulement des rencontres, une compréhension minimale des fondements de la narration réflexive de cas vécus semble indispensable. Il s'agit que les éducatrices comprennent (1) les éléments fondamentaux de la structure narrative, (2) le lien entre la narration et

la réflexion sur des problèmes pratiques et (3) les stratégies narratives utilisées avec des groupes de parents. Une banque de thèmes et de cartes d'activités qui visent le déclenchement de la réflexion narrative a été produite. L'utilisation de ces cartes, bien que simple et malgré la présence de nombreuses consignes sur les cartes mêmes, devrait faire l'objet d'une lecture attentive.

Enfin, soulignons l'importance, dans un cadre narratif centré sur les cas vécus, de sensibiliser les éducatrices aux questions éthiques liées à la narration de cas vécus et de bien définir avec elles le cadre et les limites du programme.

7 Les services de garde, les services sociaux et la recherche : un partenariat à créer

La structure d'encadrement et de régulation que nous avons proposée au début de ce chapitre fait appel à la collaboration des intervenants sociaux concernés par la famille, qu'il s'agisse des intervenants issus des milieux communautaires ou des services sociaux proprement dits. Ce partenariat est une condition fondamentale à la réussite d'un programme de formation parentale en services de garde et invite à une reconnaissance réciproque des intervenants qui y sont impliqués (Zay, 1994). À ce partenariat, nous ajoutons celui de la recherche qui, par sa présence et son regard centré sur la compréhension et l'évaluation des processus en jeu, peut contribuer à l'amélioration de l'intervention et de la formation des personnes qui la mettent en oeuvre. Ce partenariat triparti est un défi à relever qui ne saurait que profiter aux parents et aux enfants, ces derniers étant l'objectif central de l'intervention, objectif que l'on oublie souvent d'explicitier mais qui n'en demeure pas moins présent.

Nous avons examiné la réflexion des éducatrices et nous avons proposé les grandes lignes d'une formation réflexive au soutien éducatif des parents en services de garde. Comment cette étude peut-elle être mise en perspective par rapport à d'autres pratiques ?

8 Le soutien éducatif des parents et la formation : un point de vue comparatif

Nous avons interviewé sept éducatrices de jeunes enfants (EJE)

oeuvrant dans des crèches parentales⁴⁷ et deux formateurs d'EJE afin de comparer les pratiques de soutien éducatif des parents en crèches parentales et en garderies ainsi que la formation des éducatrices. Nous avons choisi les crèches parentales en raison du rôle de gestion des parents (rôle semblable à celui des parents québécois qui fréquentent une garderie sans but lucratif comme celles où nous nous sommes rendus) et de la communication entre les parents et les éducatrices qui peut s'établir lors des périodes de permanence assurée par les parents. Nous comparons :

- la préparation des éducatrices au soutien éducatif des parents dans le cadre de leur formation initiale,
- les représentations de l'apprentissage par l'expérience de ce rôle de soutien et les difficultés rencontrées,
- les représentations des éducatrices quant au soutien éducatif des parents,
- les représentations du rôle professionnel dans le soutien éducatif des parents,

8.1 La formation initiale et l'apprentissage par l'expérience

De manière unanime, les éducatrices de jeunes enfants que nous avons rencontrées soulignent le manque de préparation à la communication avec la famille dans la formation initiale⁴⁸ qu'elles ont complétée il y a quelques années : pour Mona on présentait l'enfant comme s'il tombait des arbres et qu'il n'avait pas de famille (entrevue avec Mona, EJE, 19 mai 1998). Le

⁴⁷Une crèche parentale est une petite structure d'accueil (de 15 à 20 enfants) dont des parents et des professionnelles assurent le fonctionnement. Les parents sont les gestionnaires et assument à tour de rôle une permanence auprès du groupe d'enfants, en collaboration avec au moins une professionnelle de la petite enfance, responsable technique. Cette collaboration s'articule autour d'un projet éducatif commun entre les parents et l'équipe de professionnelles. Les crèches parentales sont regroupées à l'intérieur de l'Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels (ACEPP). En choisissant une crèche parentale, les parents souhaitent s'impliquer étroitement dans la gestion et le fonctionnement de la structure d'accueil qui reçoit leur enfant.

⁴⁸La formation initiale des EJE est une formation professionnelle de deux années et demie après le baccalauréat, ce qui correspond à une scolarité plus élevée que leurs homologues québécoises. La formation des EJE est surtout centrée sur l'enfant et l'éducatrice est vue comme la personne qui s'occupe des enfants (Entrevue avec Lucien, EJE, 19 mai 1998).

contact avec la famille a été vécu à travers les stages et a été plus ou moins expérimenté en fonction de la structure d'accueil où s'est fait le stage. Cette situation est vue comme un manque, ce qui fait dire aux éducatrices que les EJE nouvellement formées devraient d'abord prendre de l'expérience avec les enfants, dans une autre structure d'accueil où les parents sont moins présents, avant de travailler en crèche parentale. Il semble cependant que les centres de formation cherchent actuellement à corriger cette situation (entrevue avec Gaston, formateur de EJE, 26 mai 1998).

Le peu d'éléments de formation reçus par les EJE est interprété comme un manque de recul face à la petite enfance en général et face à la famille en particulier (entrevue avec Annie, 4 décembre 1997). Dans certains centres de formation des éducatrices de jeunes enfants, la formation à la communication avec la famille est encadrée par des concepts issus de la psychanalyse (entrevue avec Gaston, formateur de EJE, 26 mai 1998). On retrouve alors une analyse clinique des pratiques de l'étudiant en stage : «cette formation remet en cause beaucoup de choses qu'elles n'avaient pas vues au départ. Elles viennent à la formation pour s'occuper des enfants, pour mettre en place des activités. Petit à petit, elles s'aperçoivent que c'est complexe et du coup elles interrogent alors leur propre relation avec leurs parents. Elles doivent prendre du recul» (idem).

Certaines éducatrices ont suivi des formations en cours d'emploi qui concernent les familles : cependant c'est l'expérience d'un contact quotidien avec les parents qui leur a permis d'apprendre à communiquer avec eux. Nous avons relevé trois domaines où des apprentissages par l'expérience ont eu lieu : la dynamique des relations entre les membres de la famille et les enfants, la professionnalisation des rapports entre parents et éducatrices, et la résolution des problèmes rencontrés par les parents par la mise en relation des parents qui sont aux prises avec des difficultés semblables ou qui l'ont été.

À travers leur expérience, les éducatrices notent avoir appris ce qu'était une famille : elles comprennent mieux son fonctionnement, les différentes dynamiques qui y sont présentes et la complexité des relations qui s'établit entre les parents et les enfants. Cette connaissance de la famille favorise la compréhension de l'enfant et l'établissement d'un climat

de collaboration.

La professionnalisation des relations avec les parents constitue un autre domaine d'apprentissage. Les parents qui fréquentent les crèches parentales sont aussi les employeurs des EJE⁴⁹ ce qui peut créer des situations difficiles et complexes. Les quatre éducatrices de jeunes enfants en poste que nous avons rencontrées nous ont mentionné les difficultés vécues dans les relations avec les parents-employeurs et la nécessité de clarifier les rôles tout en conservant une position professionnelle : «il faut que le professionnel puisse être à même de tenir son rôle... (il) n'est pas là pour faire ce que veulent les parents» (entrevue avec Louis, EJE, 19 mai 1998). L'apprentissage de ce rôle professionnel dans la communication avec les parents est une condition essentielle au travail des EJE en crèche parentale (entrevue avec Myriam EJE, 19 mai 1998).

Les éducatrices que nous avons rencontrées ont appris à soutenir les familles qui rencontrent des difficultés en mettant les parents en relation. La structure associative des crèches parentales et la forte participation des parents aux activités quotidiennes de la garderie favorise la mise en relation des parents qui rencontrent ou ont rencontré des difficultés semblables. Ils peuvent ainsi discuter entre eux et échanger des solutions simples. Les éducatrices que nous avons rencontrées développent ainsi des moyens indirects d'aider les parents à résoudre leurs problèmes.

8.2 Les représentations du soutien éducatif et du rôle professionnel

Pour les EJE, le soutien éducatif des parents consiste à accueillir l'enfant et sa famille dans la crèche parentale : l'accueil prend le sens de faire une place aux parents et aux enfants, dans un lieu d'échange et de rencontre entre les parents, les enfants et les professionnelles de la petite enfance (entrevue avec Gaston, formateur de EJE, 26 mai 1998). C'est aussi un rôle d'accompagnement, de collaboration et de dialogue avec les parents (entrevue avec Martine, EJE, 27 mai 1998). Bien que le dialogue et l'échange de solutions entre les parents soient privilégiés pour résoudre les problèmes rencontrés par les familles, l'éducatrice peut apporter un

⁴⁹C'est aussi le cas pour les éducatrices québécoises qui travaillent dans des services de garde où les parents sont les gestionnaires majoritaires de la corporation sans but lucratif.

point de vue extérieur et faire part des connaissances qu'elle possède. De plus, les éducatrices ont souligné le besoin de connaître ce qui se passe dans la famille pour mieux intervenir auprès de l'enfant.

Une tâche importante de l'éducatrice vis-à-vis de la famille est de maintenir et de renforcer le lien entre l'enfant et ses parents : «le rôle de l'EJE est aussi de garantir que l'enfant que l'on accueille a effectivement des parents, qu'ils existent, qu'ils soient là le matin et le soir ou pas, même dans des foyers où ce lien est plutôt symbolique : c'est notre mission» (entrevue avec Paule, EJE en formation, 26 mai 1998).

Les discussions sont favorisées par la présence des parents dans la crèche : «le plus souvent, cela se fait de manière informelle le jour de la permanence du parent. Il y a toujours un moment où les enfants dorment et où on prend le café. C'est plus ou moins long, selon le temps de la sieste, mais il s'agit d'un temps de parole» (entrevue avec Martine, EJE, 27 mai 1998).

La communication avec les parents peut être vue comme un soutien éducatif aux parents. Pour les parents «c'est un contact avec une personne qui a du recul face à la petite enfance et face à leur enfant. Je suis quelqu'un qui a une certaine expérience des petits enfants, cela me permet d'avoir un certain regard sur ce qui les préoccupe énormément. J'ai plus de distance et cela peut être rassurant pour eux de savoir que même si la situation présente est pénible pour l'enfant cela passera et qu'il y a des choses à faire. Je situe aussi mon rôle dans la mise en contact de tous ces gens entre eux. Je ne suis pas seulement l'animatrice d'un lieu où ils vont déposer leur enfant : je suis là aussi pour toutes les familles, pour les mettre en contact. J'ai aussi un rôle dans la coordination entre les gens» (entrevue avec Mona, EJE, 19 mai 1998). Cette mise en contact est faite de manière informelle, par des anecdotes indiquant que d'autres parents ont rencontré des problèmes semblables et qu'il serait intéressant qu'ils en parlent entre eux.

La communication qui peut s'établir entre les professionnelles de crèches parentales et les parents n'est pas sans danger : «le plus grand danger, c'est de faire copain-copain, c'est-à-dire d'être dans une espèce d'empathie, se faire la bise, être vraiment des amis, des confidents et ne plus pouvoir dire les choses qui ne vont pas. Il faut quand même apprendre

à être à l'écoute des familles et en même temps savoir se faire respecter et tenir son rôle, ne pas tomber dans le piège de copain-copain, de l'affectif» (entrevue avec Louis, EJE, 19 mai 1998). Pour Martine, «c'est très relationnel, il y a des gens avec qui ça accroche et d'autres avec qui ça n'accroche pas. Ce que j'essaye de faire et je n'y arrive pas toujours, c'est d'accepter tout le monde et de ne pas trop me braquer contre les gens avec qui j'ai moins d'affinités» (entrevue avec Martine, EJE, 27 mai 1998)

Les moments de permanence des parents sont des moments clefs «c'est là où ils sont disponibles, où ils ont des questions sur l'enfant et ils aiment bien nous voir mettre en place de petites activités pour voir ce que l'on propose à l'enfant. Il y a des choses auxquelles ils ne penseraient pas : cela les aide. Il y a aussi des échanges importants avec les professionnelles : c'est un temps privilégié pour la discussion» (entrevue avec Lara, EJE, 18 mai 1998).

Le travail quotidien avec les parents crée une situation complexe qui peut remettre en question l'éducatrice : «ce que je crains le plus, c'est moi. Ce n'est pas tellement les parents : c'est surtout de déraiper parce que l'on peut être prise dans des émotions ou dans des réactivations de notre propre histoire. Je crois que je pars avec l'idée d'être toujours vigilante même si je sais bien qu'on n'est jamais parfaite» (entrevue avec Léa, EJE en formation, 26 mai 1998). Cette remarque va dans le sens d'une attention éthique portée à la relation avec la famille et au besoin d'une réflexion tournée vers soi.

Nous avons également noté le besoin des éducatrices d'être soutenues dans leur relation avec les parents. Pour certaines, les discussions entre professionnelles répondent à ce besoin. Pour d'autres, une formation continue ou la participation à un groupe d'analyse de type Balint leur permet de prendre du recul face aux difficultés rencontrées. Dans tous les cas l'isolement et le manque de recul sont perçus comme un danger de dérapage.

Même si l'on accorde beaucoup d'importance à la discussion entre parents, les temps formels où les parents pourraient discuter de leurs enfants et des problèmes qu'ils rencontrent ne favorisent pas cet échange : «on se rend compte que les réunions pédagogiques ne sont pas des lieux faciles de parole pour les parents. Ils s'attendent à une réunion structurée

et nous avons parfois du mal à la structurer. Lorsqu'on arrive à bien la structurer et que cela amène de la parole, ce qui est dit n'est pas toujours très important. À la limite, à l'intérieur de ces réunions, ce sont dans les temps informels de parole, où ça part dans tous les sens, qu'ils vont se dire des choses. Ils ont aussi des temps informels où ils se retrouvent dans la crèche, les moments où ils viennent amener leurs enfants, les moments où ils viennent les chercher et c'est là qu'ils se retrouvent à parler de leurs enfants, plus que dans les réunions» (entrevue avec Mona, 19 mai 1998). Un programme comme «Parents responsables» pourrait-il organiser souplement ces temps d'échange et permettre une véritable discussion centrée sur l'enfant ?

8.3 Point de vue comparatif

Il semble que la formation initiale des EJE et des éducatrices québécoises ait en commun le peu de place accordée à la communication avec la famille et que cela soit perçu comme un manque. Le besoin de formation en cours d'emploi est aussi noté.

Remarquons également l'importance accordée à la mise en relation des parents afin qu'ils résolvent eux-mêmes les problèmes que pose l'éducation de jeunes enfants. En crèche parentale, cette mise en relation est assurée par la participation des parents à la structure d'accueil et les initiatives des éducatrices alors que le programme «Parents responsables» crée un espace organisé pour cette communication entre parents ; de plus, le programme québécois fait une place plus grande au point de vue des éducatrices et clarifie leur rôle professionnel, aspect qui semble poser des difficultés pour les EJE en crèche parentale.

Comme les éducatrices québécoises, les éducatrices de jeunes enfants ne souhaitent pas remettre en question leurs valeurs et leurs pratiques avec les enfants. Elles sont parfois confrontées à des différences importantes dans les familles : elles cherchent alors à convaincre les parents du bien-fondé de leur point de vue : «on leur dit comment on voit les choses par rapport à la motricité, par rapport au respect du rythme, par rapport à l'alimentation, par rapport à ce que l'on appelle, entre guillemets, la propreté de l'enfant ou bien l'activité de l'enfant... On a des axes de travail, on n'a pas envie de les remettre en question d'une manière fondamentale : c'est ce qui soutient tout notre travail» (entrevue avec Mona, EJE, 19 mai 1998). Il s'agit là d'une question d'affirmation

professionnelle.

L'accent mis par les EJE sur le renforcement du lien entre les parents et l'enfant n'a pas été noté dans les représentations des éducatrices québécoises. Les unes et les autres souhaitent collaborer avec les parents et discuter avec eux ; le souci des EJE de favoriser la discussion entre les parents qui ont éprouvé des difficultés semblables semble moins prononcé chez leurs homologues québécoises. A l'intérieur du programme «Parents responsables» cet échange entre parents a été pris en charge par l'organisation des rencontres et l'utilisation de stratégies narratives : les parents ont pu raconter leurs situations problématiques et la manière dont ils y ont fait face.

Dans l'une et l'autre série d'entretiens, nous notons l'importance pour les éducatrices que la communication avec la famille s'inscrive dans un cadre professionnel et qu'elles puissent discuter et réfléchir entre elles des problèmes qu'elles rencontrent avec les parents.

La participation des parents à la crèche parentale (en assumant une part de la permanence auprès des enfants) place le parent dans un rôle d'éducateur. Cette présence des parents dans le champ professionnel des éducatrices crée une situation potentiellement difficile pour les EJE qui sont alors les employés des parents qui, dans leur période de permanence, sont sous la responsabilité de l'éducatrice. Il y a un risque de confusion des rôles qui nous semble plus élevé que dans les garderies québécoises⁵⁰ où les parents, même s'ils sont les gestionnaires de la garderie, n'ont pas à assumer une présence auprès des enfants dans la garderie.

Dans les crèches parentales, nous notons l'importance des temps de discussion informelle entre les parents et les éducatrices. Dans les garderies québécoises, ces temps sont réduits aux moments de transition du matin et du soir à moins qu'un programme de rencontres ne le permette.

Nous notons également l'importance pour les unes et les autres de connaître et de collaborer avec la famille pour mieux éduquer les enfants. Le programme «Parents responsables» a permis d'inscrire cette collaboration

⁵⁰Nous parlons des garderies sans but lucratif où le conseil d'administration est formé en majorité de parents dont les enfants fréquentent la garderie. Ce type de garderies est le plus répandu.

dans un espace réflexif partagé par les parents et les éducatrices, ce que nous n'avons pas noté dans les entrevues menées auprès des EJE.

Les crèches parentales demandent une forte participation des familles : les parents qui y inscrivent leur enfant démontrent ainsi une grande disponibilité. L'implication des parents est alors un choix qui se manifeste par l'inscription en crèche parentale plutôt que dans une autre structure d'accueil. Les services de garde en milieu économiquement faible ne peuvent compter sur cette implication parentale.

Dans la perspective d'une meilleure formation au soutien éducatif des parents, nous retenons de cette comparaison l'importance de la communication et de la collaboration entre les parents et les éducatrices, la nécessité d'une meilleure formation initiale quant à la famille et d'une formation en cours d'emploi, l'accent mis sur la professionnalisation des éducatrices afin d'encadrer la relation avec les parents, le besoin d'un espace structuré de communication entre les parents et les éducatrices qui permette également des conversations informelles, et le souhait des éducatrices de pouvoir se concerter et d'être soutenues. Nous notons également des différences quant à l'implication des parents, aux représentations du soutien éducatif des parents et aux stratégies narratives et réflexives utilisées. Il serait intéressant d'expérimenter un programme comme «Parents responsables» dans des crèches parentales et d'observer les effets de la création d'un espace de narration réflexive entre les parents et les éducatrices dans un cadre où déjà les parents sont fortement impliqués et partagent les même tâches que les éducatrices.

Conclusion

Après avoir analysé la réflexion des éducatrices, leur présence dans les rencontres de formation parentale et avoir proposé des balises en vue de leur formation, nous revenons sur le problème de recherche et voyons en quoi les réponses aux questions de recherche ont pu l'éclairer. Nous mettons en perspective la formation des éducatrices et discutons de l'avenir des centres de la petite enfance.

Le problème de recherche à l'origine de cette étude est celui de la formation des éducatrices des services de garde au soutien éducatif des parents, dans les limites de leur compétence professionnelle et de la compréhension des savoirs pratiques et réflexifs sur lesquels peut s'appuyer cette formation. Nous avons posé le problème de la formation réflexive des éducatrices au soutien éducatif des parents en milieu économiquement faible dans un contexte de changement social et de professionnalisation des services offerts aux parents et aux enfants de jeunes enfants. Nous avons formulé l'éventualité que la participation des éducatrices à la recherche «Parents responsables» leur a permis de développer des savoirs pratiques susceptibles d'améliorer la pratique éducative des parents et de les soutenir dans leur tâche éducative. Nous avons formulé des questions de recherche qui visent à comprendre la réflexion des éducatrices qui ont participé au programme «Parents responsables», les savoirs pratiques qu'elles ont développés, la vigilance éthique qui est nécessaire, la manière dont elles se sont intégrées dans le programme de formation parentale et dont elles ont transféré leurs savoirs à la relation quotidienne avec les parents. Nous nous sommes aussi interrogés sur les balises d'une formation réflexive. Nous avons montré comment ce problème de recherche s'est inséré dans le programme d'intervention et de recherche «Parents responsables».

L'examen des fondements des interventions auprès des parents a permis de mieux saisir la complexité d'une approche narrative centrée sur l'explicitation et la construction de savoirs pratiques par les parents, en collaboration avec les éducatrices. Nous avons ainsi adopté un point de vue

original sur les fondements et les représentations de la formation parentale. Nous avons fait un examen critique de plusieurs autres programmes de formation parentale et nous avons souligné les difficultés que pourraient poser l'initiation des éducatrices à ces programmes.

Une attention particulière a été accordée à l'épistémologie qui soutient la méthodologie. Nous avons formulé et mis en application des principes qui visent à augmenter la scientificité de l'étude. L'imbrication des éléments réflexifs et narratifs dans l'analyse de la pratique des éducatrices constitue un élément méthodologique novateur, notamment sous l'angle des obstacles et des adjuvants à la réflexion.

L'examen de la réflexion des éducatrices a mis en évidence certaines des conditions qui ont permis aux éducatrices de développer une pratique réflexive et de nouveaux savoirs à travers le travail narratif avec les parents. Cet examen a souligné l'importance d'une réflexion éthique partagée par les éducatrices et les personnes en charge du programme.

L'examen de la réflexion des éducatrices et l'insertion d'extraits du corpus a permis de poser un regard original sur l'apprentissage réflexif des éducatrices, de mieux comprendre comment s'opère leur réflexion et dans quel contexte elle est facilitée ou freinée. La prise en compte des éléments affectifs de la relation avec les parents dans la réflexion est également un élément important de cette analyse : elle place la réflexion dans une situation teintée de valeurs et d'intentions et met en relief le caractère humain de cette relation. L'utilisation de la narration réflexive de cas éthiques pour la formation des éducatrices constitue une voie prometteuse par son caractère pratique et la prise en compte d'aspects multiples et complexes.

Nous avons pu comprendre comment les éducatrices peuvent s'intégrer dans une formation parentale comme «Parents responsables» et le rôle de soutien qu'elles peuvent jouer auprès des parents. Nous avons proposé les grandes lignes d'un encadrement et d'une formation qui pourraient permettre aux éducatrices d'élargir leur champ professionnel et d'inclure les parents dans le travail qu'elles font déjà auprès des enfants. Cette inclusion constitue une innovation apportée par le programme «Parents responsables» à laquelle notre étude apporte des éléments de formation originaux, tant dans la formation initiale des éducatrices que dans la formation préalable

à leur participation aux rencontres ou la formation continue.

Le point de vue critique que nous avons formulé à propos de l'apprentissage par la pratique réflexive met l'accent sur des éléments qui invitent à la complémentarité des savoirs théoriques et pratiques. Les critiques que nous avons formulées à propos de la réflexion des éducatrices ne remettent pas en question la pertinence d'une pratique réflexive dans la formation des éducatrices au soutien éducatif des parents. Le programme «Parents responsables» a offert aux éducatrices un lieu d'apprentissage privilégié dont elles ont profité, même si elles auraient pu en retirer davantage. Pour les éducatrices, l'aspect formateur du programme n'est pas en cause : il s'agit plutôt d'une quasi-absence de savoirs reliés à la relation avec les parents dans leur formation initiale, comme l'ont indiqué les éducatrices dans les groupes de réflexion. Le programme «Parents responsables» a dû s'adapter à ce manque de connaissances et y suppléer, ce qui peut avoir diminué d'autant le temps alloué à la discussion sur les cas vécus avec les parents et ainsi affecté la réflexion des éducatrices. La mise en place d'un programme de formation parental doit tenir compte de cette situation en mettant sur pied une formation préalable.

Les remarques critiques que nous avons formulées au chapitre 8 à propos de la formation réflexive visent l'opposition souvent décrite entre une formation qui serait plus théorique et une autre qui serait davantage pratique. Notre analyse a montré que l'une et l'autre sont complémentaires et qu'une formation centrée sur la pratique réflexive fait appel à des savoirs déjà présents qui aident à déclencher la réflexion, à cadrer et à recadrer les problèmes, à formuler une intention précise, à avoir accès à un vaste répertoire de moyens d'action et à en évaluer l'efficacité. Cette constatation permet de mettre en doute l'efficacité d'un dispositif de pratique réflexive qui se situerait en formation initiale, sans que les participants aient un bagage de savoirs théoriques et pratiques suffisant pour assurer la qualité de la réflexion, comme cela se fait parfois au début de la formation initiale des futurs enseignants. Dans le cas d'une formation initiale, il paraît préférable d'envisager une étude réflexive de cas déjà constitués, incluant l'acquisition de savoirs théoriques et méthodologiques à la réflexion.

Il n'est pas acquis que le praticien, même expérimenté, puisse être

capable d'une réflexion aussi rigoureuse que celle dont il est question dans le paradigme dépeint par Schön. En soi, la réflexion est un processus complexe, qui suit des règles précises, élaborées depuis les débuts de l'histoire de la philosophie occidentale. Mettre quelqu'un en situation de pratique tout en croyant qu'il puisse arriver à un niveau de réflexion satisfaisant, sans apprentissage méthodologique de la réflexion, semble être discutable. L'habileté à réfléchir sur la pratique, et plus particulièrement sur sa pratique, fait appel à la capacité de se représenter le sens de l'expérience, de la transformer en concepts et ensuite d'assembler ces concepts par la réflexion et de les recontextualiser en direction de la pratique. Réfléchir à son expérience nécessite une capacité supplémentaire : celle de pouvoir prendre suffisamment de recul face à soi pour être en mesure de considérer ses propres émotions et ses intentions. L'organisation des concepts est une tâche difficile, qui suit des règles subtiles. Même si nous adoptons une logique ouverte, qui laisse place à l'intuition comme organisation heuristique de la complexité, l'apprentissage de la réflexion est nécessaire.

Notre étude souscrit aux objectifs novateurs du programme «Parents responsables» quant à la participation des éducatrices : renforcer le partenariat famille / garderie, intégrer et améliorer l'intervention des éducatrices auprès des populations parentales et des enfants, expérimenter systématiquement le dialogue et le récit d'expérience entre les éducatrices et les parents pour soutenir les parents dans leur rôle, assurer un soutien aux parents et leur permettre de mener une réflexion sur leur vécu et sur celui de leurs enfants avec l'éducatrice du milieu de garde, résoudre les problèmes de transition entre la famille et la garderie afin d'aider les parents, dans une optique de prévention. Les propositions que nous faisons visent à poursuivre ce travail.

Notre étude apporte un éclairage nouveau sur la réflexion des éducatrices, le soutien qu'elles peuvent apporter aux parents ainsi que la formation et l'encadrement qui leur sont nécessaires. Elle constitue un pas dans le sens de la professionnalisation des éducatrices. Ces remarques posent cependant le défi de revoir le rôle des éducatrices et des services de garde.

1 Repenser le rôle des éducatrices en services de garde

Les propositions que nous avons faites s'inscrivent dans une vision intégratrice des services offerts aux parents et aux enfants. Notre souhait est de contribuer à la formation de professionnels polyvalents, capables d'envisager l'éducation des enfants sous des angles multiples, dont celui de la famille.

Jusqu'ici, les tâches éducatives des personnes en charge de l'éducation des jeunes enfants dans les services de garde québécois ont consisté à favoriser le bien-être et le développement de l'enfant durant les heures qu'il passe à la garderie. Ces tâches impliquent une communication plus ou moins grande avec les parents, communication axée surtout les besoins de l'enfant. Peut-on repenser ce rôle en donnant plus de place à la communication avec la famille et en l'inscrivant dans un rôle de soutien et de réflexion partagée ?

Il est évident que le peu de soutien financier dont les garderies disposent constitue un obstacle de taille. Des préjugés quant au rôle de «gardiennage» des éducatrices subsistent bien que cette situation évolue rapidement ; des résistances peuvent aussi être présentes dans les services de garde et leurs associations comme nous l'avons expérimenté au cours des dernières années.

Une transformation des services de garde en centres de la petite enfance est possible en intégrant des services variés offerts en direction des parents et des enfants. Cette transformation invite également à reconsidérer l'intervention sociale auprès des parents qui ne présentent pas de difficultés lourdes nécessitant l'intervention de spécialistes. L'établissement d'un climat de collaboration et de soutien entre des non-spécialistes et la mise en place de structures de soutien sont possibles si cette relation est centrée sur une tâche commune, comme celle de l'éducation des enfants, et encadrée de manière appropriée. Il serait malheureux que l'idée de la participation des éducatrices à un programme de formation parentale soit reprise sans un encadrement adéquat. Nous espérons en avoir suffisamment souligné la nécessité. Ces idées impliquent que l'on repense l'ensemble de la formation des éducatrices, de leurs tâches et de l'organisation des services de garde.

2 Repenser la formation des éducatrices

La formation initiale des éducatrices, dispensée par les Collèges d'éducation générale et professionnelle (CEGEP), est centrée sur le fonctionnement du microsysteme garderie : le développement des enfants, la pédagogie, la santé, l'animation et la planification d'activités sont au coeur de ce programme. Les familles et la relation avec les parents en sont presque absents, ce qui invite à se représenter la famille et la garderie comme deux systèmes distincts, n'ayant qu'une relation minimale, de nature utilitaire, par l'échange d'informations concernant le sommeil de l'enfant, ce qu'il a mangé, par exemple.

Le programme «Parents responsables» repose sur une vision tout à fait différente. Bien que l'on puisse améliorer la formation initiale des éducatrices en y incluant des éléments concernant la famille et la communication avec elle, on peut s'interroger sur la structure même de cette formation. On peut d'abord questionner le fait que la formation initiale, de niveau collégial, ne permette pas l'inscription dans une filière de formation universitaire qui en serait la suite, sauf pour un programme de certificat de premier cycle offert dans quelques régions et qui n'apporte aucune qualification supplémentaire reconnue dans les faits.

Nous formulons les questions suivantes, issues de la réflexion menée sur la formation des éducatrices au soutien éducatif des parents :

- Doit-on continuer de ne reconnaître qu'un seul niveau de compétence pour les éducatrices, ce niveau étant atteint par la formation collégiale ? La personne responsable de la garderie ne devrait-elle pas se voir reconnaître un autre niveau de compétence, avec une formation en conséquence ?
- Peut-on penser à une formation universitaire spécifique au travail avec les enfants en bas âge qui permettrait aux éducatrices de s'inscrire dans un programme universitaire ouvrant les portes aux cycles supérieurs, sans que celles-ci ne doivent passer par un programme d'enseignement primaire et préscolaire peu adapté à leur réalité ?
- Est-il possible de reconnaître les besoins de formation continue des éducatrices et d'inscrire ces besoins dans un programme de formation reconnu, leur donnant accès à l'accréditation de la

diplômation ?

Ces questions font appel à une vision nouvelle du travail des éducatrices où elles sont invitées à devenir des professionnelles polyvalentes, capables d'envisager l'éducation des enfants sous des angles multiples, dont celui de la famille.

3 Éducatrices et parents : un partenariat réflexif

Peut-on conceptualiser un service éducatif de qualité où de jeunes enfants peuvent passer des dizaines d'heures par semaine avec des éducatrices sans que s'établisse entre elles et les parents un partenariat centré sur une tâche commune, l'éducation des enfants ? Les propositions faites par le programme «Parents responsables» et celles que nous avons formulées visent à favoriser ce partenariat et à l'encadrer dans une structure réflexive. Les parents et les éducatrices peuvent réfléchir ensemble aux problèmes éducatifs qui se présentent dans l'éducation des jeunes enfants.

Les éducatrices sont des personnes significatives pour les parents et elles sont présentes dans l'histoire de jeunes familles. Les parents ont des savoirs, ils sont en mesure de développer leur réflexion et d'enrichir celle des éducatrices. Le partenariat réflexif qu'ils peuvent établir avec les éducatrices peut constituer le prolongement du travail des uns et des autres. Les services de garde peuvent ainsi mettre en place, très tôt dans l'histoire des familles, des habitudes de communication et de collaboration qui pourraient se poursuivre lorsque l'enfant va à l'école. Ce partenariat peut devenir un élément déclencheur d'un changement plus grand, qui ouvre la porte à une meilleure collaboration entre les familles et les personnes en charge de l'éducation des enfants à un niveau scolaire ou l'autre.

La présente étude soulève de nouvelles pistes de recherches quant aux conditions du transfert dans les milieux de pratique d'un programme comme «Parents responsables» et à l'impact d'une meilleure formation au soutien éducatif des parents sur la relation quotidienne entre la famille et les garderies. Le point de vue comparatif que nous avons présenté au chapitre précédent invite à élargir à d'autres milieux un programme comme «Parents responsables» : on peut penser à d'autres structures d'accueil (comme les crèches parentales françaises) mais aussi au milieu scolaire québécois, les maternelles par exemple. Tout comme les éducatrices, les enseignantes de

maternelle pourraient-elles bénéficier d'une meilleure formation au soutien éducatif des parents ?

Ce sont là de nouveaux défis.

Bibliographie

- 1 Acker, S. (1997). Becoming a teacher educator : Voices of women academics in canadian faculties of education. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 65-74.
- 2 Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Paris : Nathan.
- 3 Adler, A. (1962). *L'enfant difficile*. Paris : Dunod.
- 4 Adler, A. (1977). *L'éducation des enfants*. Paris : Payot.
- 5 Allan, J. (1994). Parenting education in Australia. *Children and Society*, 8(4), 344-359.
- 6 Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- 7 Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal, QC : Centre éducatif et culturel.
- 8 Argyris, C. (1993). *Knowledge for action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 9 Argyris, C., Pulnam, R., et McLain Smith, D. (1985) *Action science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- 10 Argyris, C., et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Josey-Bass.
- 11 Ausloos, G. (1994). La compétence des familles, l'art du thérapeute. *Apprentissage et socialisation*, 43(3), 7-22.
- 12 Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles : temps, chaos, processus*. Genève : Erès.
- 13 Baby, A. (1992). A travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. Dans C. Baribeau et J.-M. Van der Maren (dir), *Pratiques de recherche* 2(9-29). Montréal, QC : Revue de l'association pour la recherche qualitative.
- 14 Bachelor, A., et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- 15 Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of Behavior Therapy and Experimental*

Psychiatry, 26(3), 179-190.

- 16 Bandura, A. (1996). Ontological and epistemological terrains revisited. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27(4), 323-345.
- 17 Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 77, 1206-1222.
- 18 Bainer, D. L., et Cantrell, D. (1993). The relationship between instructional domain and the content of reflection among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 20(4), 65-76.
- 19 Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 20 Behar-Horenstein, L. S., et Morgan, R. R. (1995). Narrative research, teaching and teacher thinking : perspectives and possibilities. *Peabody Journal of Education*, 70(2), 139-161.
- 21 Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- 22 Bélanger, J., Laurendeau, M. C., Kishchuck, N., Desjardins, N., et Carignan, P. (1994). Parents et garderie: approche intégrée de soutien à l'interaction. *Revue québécoise de psychologie* 15(2), 91-111.
- 23 Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Laval, QC : Éditions Agence d'Arc.
- 24 Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- 25 Bouchard, C. (1981). Perspectives écologiques de la relation parent-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 4-23.
- 26 Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications.
- 27 Bouchard, J. M. (1994). Pratiques d'intervention. Dans P. Durning et J. P. Pourtois (dir.). *Éducation et famille* (p. 117-132). Bruxelles : De Boeck.
- 28 Bouchard, P. (1993). Cultures méthodologiques et valeurs en recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, 9-27.

- 31 Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 30 Boutin, G., et Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat.
- 31 Bres, J. (1989). Praxis, production de sens/d'identité, récit. *Langages*, 93, 23-44.
- 37 Bringuier, J. C. (1977). *Conversations avec Jean Piaget*. Paris : Laffont.
- 33 Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- 34 Bronfenbrenner, U. (1986a). Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dirs), *L'art et la science de l'enseignement* (283-301). Liège : Labor.
- 35 Bronfenbrenner, U. (1986b). Ecology of the family as context for human development : Research perspective. *Developmental Psychology*, 32, 513-531.
- 36 Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : RETZ
- 31 Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal, QC : VLB.
- 30 Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57.
- 34 Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- 40 Caruso, S. L. (1991). A blueprint for positive parenting. *PTA Today*, 16(7), 16-17.
- 41 Cizek, G. J. (1995). Crunchy granola and the hegemony of the narrative. *Educational Researcher*, 24(2), 26-28.
- 42 Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching : The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 130-141.
- 43 Clandinin, D. J., et Connelly, F. M. (1995, avril). *Storying and restorying ourselves : Narrative and reflection*. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco, CA.
- 44 Clandinin, D. J., et Connelly, M. (1996). Narrations et histoires en

- situation de pratique et de recherche. Dans D. Schön (dir.), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (Traduction de J. Heynemann et D. Gagnon) (385-418). Montréal, QC : Logiques.
- 415 Clarke, A. (1992). *Student-teacher reflection in the practicum setting*. Thèse présentée au département des mathématiques et des sciences de l'éducation, Université de Colombie Britannique, Vancouver, BC.
- 46 Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings : reflective practice under scrutiny. *Teaching and teacher education*, 11(3), 243-261.
- 4 Clément, E., Demonque, C., Hansen-Love, L., et Kahn, P. (1994). *Pratique de la philosophie de A à Z*. Paris : Hatier.
- 40 Clerc, F. (1996). Les savoirs professionnels des enseignants. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (301-335). Paris : L'Harmattan.
- 44 Cloutier, R., Champoux, L. et Jacques, C. (1997). La pauvreté des familles et le fonctionnement du service de garde : un point de vue comparatif. Dans F. V. Tochon (dir.), *Eduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (65-86). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- 50 Cobb, S. (1992). Empowerment and mediation : a narrative perspective. *The Negotiation Journal*, 9, 2245-2260.
- 51 Commission des États généraux sur l'éducation (1996a). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 - Exposé de la situation*. Québec, QC : Ministère de l'éducation .
- 52 Commission des états généraux sur l'éducation (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- 53 Connelly, F. M., et Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19(4), 2-14.
- 54 Connelly, F. M., et Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158.
- 56 Conseil permanent de la jeunesse (1993). *Dites à tout le monde qu'on existe : avis sur la pauvreté des jeunes*. Québec, QC : Gouvernement

du Québec.

- 53 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.
- 57 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.
- 56 Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 59 Crête, J. (1992). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (227-247). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 60 D'Arcy, P. (1972). *La réflexion*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 61 Daunais, J.-P. (1992). L'entretien non-directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (273-293). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 62 Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American home : socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29(3), 495-513.
- 63 Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal, QC : Guérin.
- 64 Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- 65 Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA : D. C. Heath & co.
- 66 Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York : MacMillan.
- 67 Dewey, J. (1929). *The quest for certainty : study of the relation of knowledge and action*. New York, NY : Minton, Balch et Compagny.
- 68 Dewey, J. (1938). *Experience and nature*. New York : Dover.
- 69 Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York : Collier.
- 70 Dewey, J. (1967). *L'école et l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- 71 Dewey, J. (1975). *Interest and effort in education*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- 72 Dinkmeyer, D., et McKay, G. (1976). *Systematic Training for Effective*

- Parenting : Parent's handbook and leader's manual.* Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- 73 Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately ? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 93-99.
- 74 Drescher, M. (1996). L'apport des généralisations à l'organisation du discours narratif. Dans M. Laforest (dir.), *Autour de la narration. Les abords du récit conversationnel* (135-150). Montréal, QC : Nuit blanche.
- 75 Dreykurs, R. (1972). *Le défi de l'enfant.* Paris : Laffont.
- 76 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 : Clinical Psychology Publising Compagny.
- 77 Durning, P. (1990). L'éducation familiale, un objet de recherche à construire. Dans S. Dansereau, B. Terrisse et J.-M. Bouchard (dir), *Éducation familiale et intervention précoce* (197-207). Montréal, QC : Agence d'Arc.
- 78 Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux.* Paris : Presses Universitaires de France.
- 79 Durning, P. et Pourtois, J. P. (1994). *Éducation et famille.* Bruxelles : De Boeck.
- 80 Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research : Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 75-83.
- 81 Fenstermacher, G., et Richardson, V. (1994). Promoting confusion in educational psychology : How is it done ? *Educational Psychology, 29*(1), 49-55.
- 82 Foucault, M. (1980). *Power/knowledge.* New York : Pantheon.
- 83 Foucault, M. (1989). *Résumé des cours, 1970-1982.* Paris : Juliard.
- 84 Frick., W. B. (1971). *Humanistic psychology. Interviews with Maslow, Murphy and Rogers.* Colombus, OH : Charles E. Merrill.
- 85 Garbarino, J. (1992). *Children and the families in the social environment.* New York : Aldine de Gruyter.
- 86 Garbarino, J. (1996). A vision of family policy for the 21st century. *Journal of Social issues, 52*(3), 197-203.

- 86 Garbarino, J. (1997). Educating children in a socially toxic environment. *Educational Leadership*, 54(7), 12-16.
- 87 Gendlin, E. T. (1964). *Personality change* (Une théorie du changement de la personnalité, traduction de F. Roussel). Dans P. Worchel et D. Byrne (dir), *Personality Change*. New York : John Wiley and Sons.
- 88 Gendlin, E. T. (1970). *Une théorie du changement de la personnalité*. Montréal, QC : Centre interdisciplinaire de Montréal.
- 89 Giroux, A. (1995). Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité ? *McGill Journal of Education*, 30(1), 21-35.
- 90 Glaser, B., et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Aldine-Atherton.
- 91 Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault, *Les défis éthiques en éducation* (191-205). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 92 Goodson, I. F. (1995). The story so far : Personal knowledge and the political. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 89-98.
- 93 Gordon, T. (1975). *P.E.T. Parent Effectiveness Training*. New York, NY : Plume.
- 94 Gordon, T. (1979). *La méthode Gordon expérimentée et vécue*. Paris : Belfond.
- 95 Gordon, T. (1980). *Parents efficaces : une méthode de formation à des relations humaines sans perdant*. Montréal, QC : Le jour.
- 96 Gordon, T. (1990). *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants. Éduquer sans perdant*. Montréal, QC : Le jour.
- 97 Gosselin, G. (1992). Sociologie, classement et quantification. *Cahiers internationaux de Sociologie*, 93, 321-337.
- 98 Gouvernement du Québec, (1993). *Règlement sur les services de garde en garderie*. Québec, QC : Publications du Québec.
- 99 Gouvernement du Québec, (1997). *Loi sur les services de garde à l'enfance*. Québec, QC : Publications du Québec.
- 100 Greimas, A. J., et Courtés, J. (1989). The cognitive dimension of narrative discourse. *New Literary History*, 20, 563-579.
- (Gundmundsdottir, S. (1991) Story-maker, story-teller : Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
-] Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique*. Paris : Gallimard.

- 3 Hoover, L. A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 83-93.
- 4 Hoffman, M., et Weikart, D. P. (1985). *Educating Young Children*. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- 5 Hughes, R. (1985). The informal help-giving of home and center child care providers. *Family Relation*, 34, 359-366.
- 6 Hurtubise, R., et Vatz Laaroussi, M. (1996a). L'intervention dans les familles : régulation, uniformisation ou promotion du pluralisme ? *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2).
- 7 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.
- 8 Husserl, E. (1970). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 9 Hyckner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- 10 Irving, J. A., et Williams, D. I. (1995). Critical thinking and reflective practice in counselling. *British journal of guidance and counseling*, 23(2), 173-184.
- 11 Jackson, M. D., et Brown, D. (1986). Use of Systematic Training for Effective Parenting (STEP) with elementary school parents. *The School counselor*, 34(2), 100-104.
- 12 Jacques, M. (1989). Socialisation de l'enfant de famille immigrante: l'importance de la communication famille-garderie. *Apprentissage et Socialisation*, 12(4), 217-223.
- 13 Jacques, M., et Baillargeon, M. (1997). Analyse écologique des services préscolaires oeuvrant en milieu défavorisé. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (207-227). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- 14 Jutras, F. (1995). *Éthique et éducation - PED 865*. Cours offert à la faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- 15 Kempner, K. (1992). Wolves in sheep's clothing: Positivist masquerading as phenomenologists. *Educational Foundations*, 6(1), 67-80.

- 16 King, C. M. (1993, février). *On becoming reflective writers and practitioners: Lessons from experienced teachers*. Article présenté au congrès annuel de l'Association de recherche en éducation de l'est (Eastern Educational Research Association), Clearwater Beach, FL.
- 17 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, (dir). *Éducation et famille* (163-188). Bruxelles : De Boeck.
- 18 Krueger, R. A. (1994). *Focus group. A practical guide for applied research*. Thousands Oaks, CA : Sage.
- 19 Laforest, M., (dir.) (1996a). *Autour de la narration. Les abords du récit conversationnel*. Montréal, QC : Nuit blanche.
- 20 Laforest, M. (1996b). De la manière d'écouter les histoires : la part du narrataire. Dans M. Laforest (dir.), *Autour de la narration. Les abords du récit conversationnel* (73-95). Montréal, QC : Nuit blanche.
- 21 Laforest, M., et Vincent, D. (1996). Du récit littéraire à la narration quotidienne. Dans M. Laforest (dir.), *Autour de la narration. Les abords du récit conversationnel* (13-28). Québec : Nuit blanche.
- 22 Laird, J. (1995). Family-centered Practice in the postmodern era. *Families in Society : The Journal of Contemporary Human Services*, 76(3), 150-162.
- 23 Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (337-359). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 24 Lapassade, G. (1992-1993). *La phénoménologie sociale et l'ethnométhodologie*. Publication électronique disponible à l'adresse : <http://www.babelweb.org/lapassade/laphenol.htm>.
- 25 Laperrière, A. (1992). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (251-272). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 26 Laperrière, A. (1994). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. *Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale* (45-66). Rimouski, QC : Conseil québécois de la recherche sociale.
- 27 Leavitt, R. L. (1995, avril). *Critical inquiry and children in day care*.

- Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco, CA.
- 30 Legault, G. A. (1997). L'intervention : le sens praxique et social des pratiques. Dans C. Nelisse et R. Zuniga, *L'intervention : les savoirs en action* (229-249). Sherbrooke, QC : GGC.
- 34 Léonard, N., et Paul, D. (1995). Vie de couple et sentiment de compétence parentale. *L'infirmière canadienne*, 91(9), 42-45.
- 34 Leonardy, E. (1984). Le «retour du narrateur» après «l'exécution du narrateur». Une évolution récente dans la littérature allemande. Dans C. L. Gothot-Mersch, R. Célis, et R. Jongen (dir), *Narration et interprétation* (87-112). Bruxelles : Publications des facultés universitaires de Saint-Louis.
- 31 Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict*. New York : Harper & Row.
- 32 Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park : Sage.
- 33 Mantovani, S. (1990). Le soutien éducatif à la relation parent-enfant : quelques hypothèses de formation. Dans S. Dansereau, B. Terrisse et J.-M. Bouchard (dirs), *Éducation familiale et intervention précoce* (399-411). Montréal, QC : Agence d'Arc.
- 34 Marble, S. (1997). Narrative visions of schooling. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 55-64.
- 35 Massé, R. (1991). La conception populaire de la compétence parentale. *Apprentissage et socialisation*, 14(4), 279-290.
- 36 Mattingly, C. (1996). Réflexions narratives sur l'agir professionnel : deux expériences d'apprentissage en narration réflexive. Dans D. Schön (dir.), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon) (351-384). Montréal, QC : Logiques.
- 31 McDonald, L. (1992). *Families and School Together (FAST) : Orientation manual and a program workbook*. Madison, WI : Family Service inc.
- 35 McDonald, L., Billingham, S., Conrad, T., Morgan, A., O, N., et Payton, E. (1997). Families and schools together (FAST) : Integrating community development with clinical strategies. *Families in Society*, 78(2), 140-155.
- 39 McLeod, J. (1996). The emerging narrative approach to counselling and

- psychotherapy. *British journal of guidance and counseling*, 24(2), 173-184.
- 40 Mc Loyd, V. C., et Flanagan, C. A. (1990). *Economic stress : Effects on family life and child development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 41 Mickelson, K. M., et Paulin, R. S. (1997, mars). *Beyond technical reflection : The possibilities of classroom drama in early preservice teacher education*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.
- 42 Mirabel-Sarron, C., et Blanchet, A. (1993). Analyse pragmatique du discours de patients déprimés. Dans Q. Debray et B. Pachaud (dirs), *Le récit. Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques* (81-87). Paris : Masson.
- 43 Miron, J.-M. (1996a). *Récit d'expérience et entretiens réflexifs comme instruments de formation éducative : une étude narrative en garderie*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) en sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.
- 44 Miron, J.-M. (1996b). Le partage du pouvoir entre intervenants, éducatrices et parents dans le cadre d'une recherche émergente: enjeux et stratégies. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 49-60.
- 45 Miron, J.-M. (1997a). Éducateur en milieu défavorisé: point de vue sur des cas vécus. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (49-64). Montréal, QC et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- 46 Miron, J.-M. (1997b). La paternité en transformation : présence masculine et formation parentale réflexive. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(2), 27-42.
- 47 Miron, J.-M. (1998a). La compétence parentale : une pratique réflexive. *Journal of Educational Thought*, 32(1), 21-42.
- 48 Miron, J.-M. (1998b, à paraître). La compétence parentale : un concept à redéfinir. *Perspectives documentaires en éducation*, 42.
- 49 Miron, J.-M. (1998c, à paraître). Les services de garde comme lieu de formation et de soutien pour les parents : pistes et réflexions issues de la recherche. Dans *Comprendre la famille. Actes du 4e symposium*

- québécois de recherche sur la famille. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 56 Morin, A. (1993). Outils de validation et d'analyse des données en recherche-action intégrale. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 8, 43-63.
- 57 Morris, E. K., et Midgley, B. D. (1992). Behaviorist. Dans L. R. Williams et D. P. Fromberg, *Encyclopedia of Early Childhood Education* (205-206). New York : Garland.
- 58 Mucchielli, R. (1986). *Analyse et liberté, théorie et pratiques de l'analyse phénoméno-structurale*. Issy-Les-Moulineaux, France : EAP.
- 59 Nelisse, C., et Zuniga, R. (1997). *L'intervention : les savoirs en action*. Sherbrooke, QC : GGC.
- 60 Noori, K. K. (1995). Understanding others through stories. *Childhood education*, 71(3), 134-136.
- 61 Nystul, M. S. (1982). The effects of systematic training for effective parenting on parental attitudes. *Journal of Psychology*, 112, 63-66.
- 62 O'Brien, L. M. (1996). For parents particularly : Reflective parenting. *Childhood Education*, 72(4), 238-239.
- 63 Office des services de garde à l'enfance du Québec (OSGE) (1994). *Jouer, c'est magique*. Québec, QC : Publications du Québec.
- 64 Olson, M. R. (1995). Conceptualizing narrative authority : implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135.
- 65 Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'université du Québec.
- 66 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 (dirs), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles* (81-96). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- 67 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.
- 68 Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*.

Article présenté au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.

- 63 Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23(2), 147-181.
- 64 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.
- 65 Palacio-Quintin, E. (1990). Milieu socio-économique, environnement familial et développement cognitif de l'enfant. Dans S. Dansereau, B. Térissse & J.-M. Bouchard (dirs), *Éducation familiale et intervention précoce*. Montréal, QC : Éditions Agence D'arc.
- 66 Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- 67 Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'école de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- 68 Peretti, A. (1974). *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse : Privat.
- 69 Phillips, D. C. (1997a). Telling the truth about stories. *Teaching and teacher Education*, 13(1), 101-109.
- 70 Phillips, D. C. (1997b, mars). *On being rigorous about interpretations*. Article présenté au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.
- 71 Piaget, J. (1966). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- 72 Pianta, R. C., et Walsh D. J. (1996). *High-risk children in schools. Constructing sustaining relationships*. New York, NY : Routledge.
- 73 Pizzo, P. D. (1993). Parent empowerment and child care regulation. *Young Children*, 48(6), 9-12.
- 74 Plagnol, A. (1993). La compréhension de textes comme outil méthodologique en psychopathologie. Dans Q. Debray et B. Pachaud (dirs), *Le récit. Aspects philosophiques, cognitifs et psychopathologiques* (115-126). Paris : Masson.
- 75 Popper, K. (1968). *Conjectures and refutations*. New York : Harper & Row.
- 76 Pourtois, J.-P. (1990). L'éducation familiale aujourd'hui : nouvelles méthodologies et nouvelles orientations de recherche. Dans S. Dansereau, B. Terrisse et J.-M. Bouchard (dir), *Éducation familiale et intervention précoce* (267-274). Montréal, QC : Agence d'Arc.

- 79 Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- 78 Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1997a). 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 et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- 79 Pourtois, J.-P., et Desmet, H. (1997b). *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 80 Quimper, L., Villeneuve, L., et Belleau, M. (1996). Expérimentation et évaluation de l'implantation de La Maison Ouverte de Québec. Dans J. Alary et L. S. Éthier (dir), *Comprendre la famille*. Actes du 3e symposium québécois de la recherche sur la famille (99-114). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 81 Regroupement des garderies du Montréal métropolitain (RGMM), (1995). *Actes des états généraux sur la petite enfance*. Montréal, QC: Regroupement des garderies du Montréal métropolitain.
- 82 Reisman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA : Sage.
- 83 Rey, A. (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- 84 Reynolds, J. I. (1985). *Méthode des cas et formation au management*. Genève : Bureau international du Travail.
- 85 Richardson, L. (1994). Writing. A method of inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir), *Handbook of qualitative research* (p.516-519). Thousands Oaks, CA : Sage.
- 86 Richardson, S. A., Snell Dobrenwend, B., et Klein, D. (1965). *Interviewing : its forms and functions*. New York : Basic Books.
- 87 Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- 88 Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- 89 Robichaud, J.-D. Guay, L., Colin, C., Pothier, M., et Saucier, J.-F. (1994). *Les liens entre la pauvreté et la santé mentale*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- 90 Rogers, C. R. (1970). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- 91 Rogers, C. R. (1973). *Les groupes de rencontre*. Paris : Dunod.
- 92 Rogers, C. R. (1979). *Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique*

de la personne. Paris : Dunod.

- 93 Rogers, C. R. (1989). *Dialogues*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- 94 Rogers, L., et Haas, N. (1997). La construction de schémas langagiers : les points de vue des parents et des professionnels. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (241-272). Montréal, QC et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- 95 Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- 96 Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New-York : Basic Books.
- 97 Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 98 Schön, D. A. (1991). *The reflective turn*. Cambridge, MA : MIT press.
- 99 Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action. The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 26-34.
- 00 Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, QC : Logiques.
- 1 Schön, D. A. (1996a). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, QC : Logiques.
- 2 Schön, D. A. (1996b). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris : Presses Universitaires de France.
- 3 Secrétariat à la famille (1997). *Familles en tête. Nouvelles dispositions de la Politique familiale*. Ste-Foy, QC : Les publications du Québec.
- 4 Serre, F. (1996, août). *L'expérience, une piste pour développer la complicité au coeur de la recherche et de la formation*. Article présenté au colloque «Recherche et formation : une complicité à créer», UQTR, Trois-Rivières, QC.
- 5 Shapiro, J. R., et Mangelsdorf, S. C. (1994). The determinants of parenting competence in adolescent mothers. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(6), 621-641.
- 6 Simard, G. (1989). *La méthode du «focus group»*. Laval, QC : Mondia.

- 7 Skinner, B. F. (1971). *Pour une science du comportement : le béhaviorisme*. Neuchâtel : Delauchaux et Niestlé.
- 8 Skinner, B. F. (1979). *Par-delà la liberté et la dignité*. Montréal, QC : HMH.
- 9 Smagorinsky, P. (1995). Constructing meaning in the disciplines : Reconceptualizing writing across the curriculum as composing across the curriculum. *American Journal of Education*, 103(2), 160-184.
- 10 Spradley, J.-P. (1980) *Participant observation*. Orlando, FL : Harcourt Brace Jovanovich.
- 11 St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- 12 St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- 13 St-Arnaud, Y. (1996, octobre). *Recherche sur ou dans la pratique ?* Présentation faite au séminaire de doctorat de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- 14 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.
- 15 Statistique Canada (1997). Les enfants du Canada durant les années 1990 : certains résultats de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. *Tendances sociales canadiennes*, 44, 2-10.
- 16 Stewart, D.V. et Shamdasani, P. N. (1990). *Focus group. Theory and practice*. Newbury Park, CA : Sage.
- 17 Stokes, A. (1993). *The thinking parent : Understanding and guiding your child*. Mystic, CT : Twenty-third Publications.
- 18 Strachan, D. (1989). *Y'a personne de parfait : guide d'animation*. Ottawa, Canada : Ministère de la santé nationale et du bien-être social.
- 19 Tardif, M. (1996). Le projet de création d'une science de l'éducation au XXe siècle : analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (211-238). Montréal, QC : Gaëtan Morin.

- ① Terrisse, B., et Boutin, G. (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant*. Montréal, QC : Logiques.
- ② Thomas, D. (1991, août). *Teachers as unexplored persons; pre-service teachers' narratives, diaries and field notes*. Article présenté au congrès annuel de l'Association britannique de recherche en éducation, Nottingham, Angleterre.
- ③ Thomas, R. (1996). Reflective dialogue parent education design. Focus on parent development. *Family Relations*, 45(2), 189-200.
- ④ Tochon, F. V. (1993, octobre). *La carte des cas vécus : une méthodologie de recherche et d'intervention à plusieurs niveaux*. Document de référence présenté à la Table de concertation des coordonnatrices de garderies du Regroupement des garderies des cantons de l'est (RGCE). Sherbrooke, QC.
- ⑤ Tochon, F. V. (1994). Presence beyond the narrative: Semiotic tools for deconstructing the personal story. *Curriculum Studies*, 2(2), 221-247.
- ⑥ 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*. Projet de recherche subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale RS-2436. Québec, QC : CQRS.
- ⑦ Tochon, F. V. (1996, août). «Parents responsables». *Rapport intermédiaire après un an*. Document préparé pour le Conseil Québécois de la Recherche Sociale. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.
- ⑧ Tochon, F. V. (1997a). Services de garde à l'enfance et familles de milieux défavorisés ou pluriethniques : quoi de neuf ? Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (31-48). Montréal, QC et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- ⑨ Tochon, F. V. (1997b). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, QC : CRP.
- ⑩ Tochon, F. V., et Toupin, J. (1993). *La carte des cas vécus*. Projet de recherche subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale et le Fonds Famille. Québec, QC : Conseil québécois de la recherche sociale. Québec : CQRS.

- 30 Tochon, F.-V., Miron, J.-M., & Mercier, D. (1995). *Évaluation qualitative du programme d'intervention «La carte des cas vécus» - Rapport final sur la recherche subventionnée par le Fonds Famille, le Conseil Québécois de la Recherche Sociale et l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.
- 31 Tozzi, Michel, (1994). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique Sociale.
- 32 Valli, L. (1997). Listening to other voices : A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- 33 Vanderplaat, M. (1989). *Y'a personne de parfait : résumé du rapport d'évaluation de l'application et de l'impact du programme*. Ottawa, Canada : Ministère de la santé nationale et du bien-être social.
- 34 Walsh, D. (1997). Éducateurs et parents : un point de vue personnel. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (189-208). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- 35 Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- 36 Webb-Mitchell, B. (1990). Listen and learn from narratives that tell a story. *Religious education*, 85(4), 617-630.
- 37 Weingarten, K., et Cobb, S. (1995). Timing disclosure sessions : Adding a narrative perspective to clinical work with adult survivors of childhood sexual abuse. *Family Process*, 34, 257-269.
- 38 Williams, R. E., Omizo, M. M., et Abrams B. C. (1984). Effects of STEP on parental attitudes and locus of control of their learning disabled children. *The School Counselor*, 32(2), 126-133.
- 39 Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat*. Paris : Presses Universitaires de France.

Annexe 1

Un portrait des éducatrices

Éducatrice : Méli^{ssa}
Garderie : Farfadet
Âge : 28
Formation : Diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée
Formation «Jouer, c'est magique» et autres journées de formation (environ 40)
Expérience de travail : 9 ans de travail en garderie dont 7 à la garderie Farfadet
Autre : Responsable pédagogique de la garderie

Éducatrice : Carla
Garderie : Farfadet
Âge : 40
Formation : Baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire
Formation «Jouer, c'est magique» et autres journées de formation (environ 20)
Expérience de travail : 8 ans de travail en garderie à la garderie Farfadet

Éducatrice : Maximilienne
Garderie : Crevette
Âge : 29
Formation : Diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée
Formation «Jouer, c'est magique» et autres journées de formation
Expérience de travail : 7 ans de travail à la garderie Crevette
Autre : Elle a travaillé 3 ans auprès de jeunes délinquants

Éducatrice : Fernandine
Garderie : Crevette
Âge : 37
Formation : Diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation en services de garde
Quelques journées de formation

Expérience de travail : 7 ans de travail à la garderie Crevette

Éducatrice : Marielle
Garderie : Pyramide
Âge : 42
Formation : Diplôme d'études collégiales en techniques
d'éducation en services de garde
Plusieurs journées de formation (environ une
centaine)
Elle a débuté un baccalauréat en enseignement
primaire et scolaire (non terminé)

Expérience de travail : 15 ans de travail en garderie dont près de la moitié
à la garderie Pyramide

Autre : Elle a travaillé dans plusieurs garderies

Éducatrice : Donalyn
Garderie : Pyramide
Âge : 30 (environ)
Formation : Baccalauréat en psychoéducation
Plusieurs journées de formation
Expérience de travail : environ 5 ans à la garderie
Pyramide

Éducateur : Achille
Garderie : Girafe
Âge : 35 (environ)
Formation : Diplôme d'études collégiales en éducation
spécialisée
Diverses journées de formation

Expérience de travail : Environ 12 ans de travail à la garderie Girafe

Éducatrice : Josée
Garderie : Du Verger
Âge : 24
Formation : Diplôme d'études collégiales en techniques

- d'éducation en services de garde
Quelques journées de formation
Expérience de travail : 3 ans de travail en garderie
- Éducatrice :** **Violaine**
Garderie : Du Verger
Âge : 35 (environ)
Formation : Diplôme d'éducatrice de jeunes enfants
Formation en animation
Quelques journées de formation
Expérience de travail : Plus de deux ans comme éducatrice responsable
d'une crèche parentale
3 ans de travail en garderie québécoise
- Éducatrice :** **Henriette**
Garderie : Poussières d'étoiles
Âge : 40
Formation : Diplôme de techniques de loisirs
Attestation en services de garde
Certificat en animation
Plusieurs journées de formation (environ 30)
Expérience de travail : 5 ans comme éducatrice
13 ans comme responsable dont 10 à Poussières
d'étoiles
Autre : Responsable de la garderie Poussières d'étoiles
- Éducatrice :** **Maurice**
Garderie : Poussières d'étoiles
Âge : 30 (environ)
Formation : Baccalauréat en psychologie
Plusieurs journées de formation (environ 20)
Expérience de travail : 8 ans comme éducateur
- Éducatrice :** **Stéphanie**
Garderie : Poussières d'étoiles

Âge : 24
Formation : Diplôme de techniques d'éducation en services de garde
Quelques journées de formation (environ 5)
Expérience de travail : 3 ans comme éducatrice à Poussières d'étoiles

Éducatrice : Florentine
Garderie : Sauterelle
Âge : 36
Formation : Diplôme d'études collégiales en sciences humaines
Attestation en services de garde
Plusieurs journées de formation (environ 60)
Expérience de travail : 14 ans comme éducatrice à Sauterelle
Autre : Au cours du projet, elle est devenue responsable de sa garderie

Éducatrice : Albertine
Garderie : Sauterelle
Âge : 60 (environ)
Formation : Formation initiale en sciences infirmières
Plusieurs journées de formation (nombre indéterminé)
Expérience de travail : Environ 12 ans en tant responsable de la garderie Sauterelle
Autre : Plusieurs expériences de travail

Éducatrice : Sisi
Garderie : Sauterelle
Âge : 30 (environ)
Formation : Non déterminée
Expérience de travail : Environ 2 ans
Autre : N'a participé qu'à quelques rencontres

Annexe 2

Les guides d'entrevues

Entrevues après la première année

- L'éducatrice peut-elle me parler de ce qui l'a motivé à s'impliquer dans «Parents responsables» ? (Probe : motivations personnelles, professionnelles)
- Quels sont ses objectifs, ses attentes ?
- Qu'est-ce qui l'aide ou lui nuit dans l'atteinte de ses objectifs ?
- Peut-elle donner des exemples ?
- Comment se représente-t-elle son rôle dans le programme ? (Probe : vis-à-vis les parents, les intervenants, les autres éducatrices)
- Peut-elle en donner des exemples ?
- Comment se représente-t-elle les parents qui participent au programme ? (Probe : leurs besoins)
- Quelles sont ses difficultés ? Ses forces ? Sa motivation ?
- Comment se représente-t-elle l'apprentissage des parents ?
- Peut-elle donner des exemples ?
- Quelle évaluation fait-elle de sa participation au programme ? De la participation des parents ? Des retombées pour la garderie ? Pour elle-même ? (Probe : professionnalisation)
- Que pense-t-elle de l'animation, des thèmes, de l'équipe de recherche ?
- Quels événements ont retenu son attention ?
- Voit-elle une relation entre le projet et l'éducation des enfants ?
- Si elle avait à décrire le projet à une amie, que dirait-elle ? (Probe : conseils)

Entrevues à la fin du programme

- L'éducatrice peut-elle me parler de sa formation, de son âge et de son expérience ?
- Comment se représentait-elle la relation avec les parents au moment où elle a débuté le programme ? Peut-elle parler de ses objectifs et de la représentation initiale de sa participation au programme ? (Probes : motivations personnelles et professionnelles)
- Qu'est ce qui l'a fait réfléchir ? Ce qu'elle en retire ? Ce qu'elle a appris ? (Probe : déclencheur, cadrage, valeurs, moyens d'action, évaluation, savoirs)
- Comment présenterait son rôle et sa tâche à une éducatrice qui désire participer au programme ? (Probe : ses recommandations)
- Ce dont elle aurait besoin pour poursuivre dans un programme comme celui-ci. (Probe : temps, encadrement)
- Ce qu'elle estime avoir appris au cours du programme ?
- Est-ce qu'elle souhaiterait continuer ?
- A-t-elle quelque chose à ajouter ?

Entrevues européennes - EJE

- Est-ce que l'éducatrice pourrait me parler de sa formation ?
(Probe : relation avec les parents, dynamiques familiales)
- Quelle est son expérience auprès des enfants
(Probe : depuis quand, l'âge des enfants, dans quel contexte)
- Comment était la relation qu'elle avait avec les parents lorsqu'elle a débuté son travail ?
(Probe : avec les mères, avec les pères)
- Et maintenant ?
- Peut-elle raconter un événement important qu'elle a vécu avec les parents ?
- Que pense-t-elle de son rôle quant aux parents ?
- Peut-on aider les parents ? De quelle manière ? Comment est-ce que cela s'apprend ?
- Qu'est-ce qui est nécessaire de savoir pour établir une bonne relation avec les parents ?
- A-t-elle rencontré des cas problèmes ? Lesquels ? Qu'a-t-elle fait ?
- Y a-t-il des dangers ou des pièges dans la relation avec les parents ? (Probe : problèmes éthiques)
- La formation qu'elle a reçue l'y prépare-t-elle ? (Probe : théorie et pratique)
- Ce qui serait à améliorer ?
- À propos des parents, quelle est sa relation avec les autres intervenants ? Dans la crèche ? En dehors de celle-ci ?
- Comment voit-elle l'importance de son travail ?

Entrevues européennes - EJE en formation

- Peuvent-elles me parler de leur formation quant à la relation avec les parents ?
- Quelles sont leurs représentations de la relation avec les parents ? Son importance ?
- Quelles sont les difficultés qu'elles ont rencontrées en stage ou qu'elles pensent rencontrer plus tard ? (Probe : problèmes éthiques)
- Y a-t-il des situations qu'elles craignent ?
- Comment se représentent-elles leur rôle quant à la famille ?
- Si elles étaient parents, comment voudraient-elles que cela se passe avec les éducatrices ?
- Selon elles, la continuité et la collaboration entre la maison et la crèche est-elle nécessaire ? (Probe : pour les parents, pour leur travail avec l'enfant)
- Comment est-ce qu'on apprend à entrer en relation avec les parents ? (Probe : savoirs pratiques et théoriques)

Entrevues européennes - EJE - formateurs

- Peut-elle me parler de la formation des éducatrices de jeunes enfants ?
- Quelle est la place de la relation avec les parents dans la formation des EJE ? (Probe : rôle de l'éducatrice, communication avec la famille)
- Quelle est la place de la relation avec les parents dans les stages ?
- Par rapport à la famille, quelles sont les difficultés qui peuvent se présenter aux éducatrices en formation initiale ?
- Comment elle se représente la relation avec les parents ?
- Les qualités attendues d'une bonne éducatrice quant à la relation avec les parents ?
- Les parents ont-ils besoin d'être soutenus ? De quelle manière ?
- Comment se représente-t-elle la continuité et la collaboration entre la maison et la crèche ?
- D'après elle, est-ce qu'on apprend à entrer en relation avec les parents surtout sur le terrain ? (Probe : l'importance de l'apprentissage par l'expérience)

Annexe 3

Des extraits d'entrevues

Entrevue avec Albertine

Garderie Sauterelle

12-03-1996

Par Jean-Marie Miron

-L'entrevue vise à faire le bilan de ta participation du programme, pour voir où tu en es et ce que tu veux faire. Si tu repenses aux débuts de notre collaboration...

Au départ, je suis ouverte à tout : que ce soit des stages ou n'importe quoi d'autre. Si je me place dans le contexte du début... Tu avais parlé du programme à Doris, elle m'en avait vaguement parlé mais je ne voyais pas vraiment où on allait : je me suis dit qu'on allait voir. Tu m'avais bien expliqué mais nous ne savions pas très bien où nous allions parce que c'était notre première expérience du genre à la garderie. D'autant plus que pour les parents qui viennent à la garderie, ce n'était pas évident. Nous avons déjà essayé de les faire venir de différentes manières pour des activités sociales : nous n'avons jamais réussi à avoir beaucoup de parents intéressés à faire quelque chose. Nous nous sommes dit que nous allions essayer.

Si je repense au départ, ma première impression, c'est que les parents ont répondu d'une façon très positive, très intéressée. Nous avons ciblé un peu les parents en disant : «Ah oui, celui-là a intérêt à venir». Nous les avons peut-être motivés un peu plus en leur disant «Tu verras, tu vas rencontrer du monde, ce sera intéressant, peut-être que tu vas te rendre compte que t'es pas le seul et que d'autres vivent les mêmes difficultés». Et nous n'avons pas eu à aller les chercher en insistant. Je pense que cela a bien été. On a aussi préparé une lettre, nous les avons abordés. Nous n'avons pas tordu le bras de quelqu'un pour qu'il vienne. Par rapport aux parents, j'ai beaucoup de contacts et cela a toujours été comme ça. Ce n'est pas au détriment de mon travail : les parents viennent souvent ici, dans le bureau.

-Au départ, quels étaient tes objectifs, tant personnels que professionnels ?

Je ne sais pas si j'en avais réellement. La première impression c'est qu'il y avait du monde et que j'allais voir. Je ne savais vraiment pas comment cela allait se réaliser. Tu nous avais expliqué : les parents parlent de leur vécu, ils s'aident entre eux mais j'avais de la difficulté à imaginer qu'on parlerait des interventions autres que celles que l'on fait. Ce qui fait que j'allais plutôt par curiosité, pour voir un peu. C'est étonnant. Moi je trouve que c'est une bonne réussite.

-Qu'est-ce qui te fais dire cela maintenant ?

Premièrement parce que les parents, même s'ils connaissent les dates des rencontres, me demandent «C'est ce soir Parents responsables ?» C'est l'intérêt des parents : ils aiment être ici. Ils ont de bonnes raisons. On garde leurs enfants mais ce n'est pas seulement cela : ils aiment parler, il y en a qui aiment écouter. C'est l'intérêt que les parents portent pour ces rencontres qui est assez ahurissant. Il y a un parent qui est venu me demander comment je faisais pour mettre un enfant au lit. Cela a permis d'établir des liens avec les parents.

-Comment voyais-tu ton rôle dans le programme ?

Comme je suis une personne qui déjà parle beaucoup, je ne me voyais pas intervenir souvent dans les discussions. J'écoute, je suis présente, je pense que ma présence à quelque chose de sécurisant pour les parents, mais je voulais intervenir le moins possible. D'ailleurs, je n'interviens pas, je regarde, j'écoute, en particulier durant le repas. De plus, je ne voulais pas que le rôle de directrice soit au premier plan. C'est comme cela que je l'ai compris. Je voulais être une personne participante au même titre que les autres, avec une expérience différente mais au même niveau que les éducatrices. Il arrive quelquefois que mon âge et mon expérience dans le domaine de l'enfance fait que j'ai du poids. Je voulais que cela n'intervienne pas. Je voulais jouer un rôle de présence effacée, à l'écoute des parents, pour pouvoir comprendre et intervenir dans certains cas.

-C'est arrivé que tu puisses le faire ?

Oui. Il y a encore des choses, chez certains parents, que nous avons convenu d'aborder et le moment ne s'est pas encore présenté. Il y a une confiance à aller chercher chez certains parents.

-Y a-t-il un événement que tu raconterais spontanément et qui représente pour toi le programme ?

Ce que je retiens de cela c'est la bonne volonté des personnes qui sont là. Je les connais et je sais qu'il y a des personnes qui s'écoutent parler mais il y a quand même des choses à dire qui profitent à d'autres personnes. C'est à ce niveau que je pourrais dire que c'est très dynamique. Mais que dire à propos d'une anecdote plutôt qu'une autre ou d'une soirée plutôt qu'une autre ? Malgré tout, je suis quelqu'un qui aime que tout se passe bien ; je porte toujours attention à ce que cela se passe bien, que le repas se passe bien, que les enfants soient bien. Il y a toujours un peu de moi-même qui est hors de «Parents responsables» parce que je veux que tout se passe bien. Et je trouve que cela se passe bien à tous les niveaux : j'ai des commentaires des éducatrices en halte-garderie, je n'ai pas d'échos négatifs des parents, bien au contraire. Ils sont bien contents : je n'ai jamais eu un mot d'inquiétude par rapport à la halte-garderie. Les soupers sont aussi une réussite. Alors ça aide, c'est certain.

-Qu'en retires-tu, pour toi ?

De par ma profession et mes études, une entrevue avec les parents c'est une entrevue, comme voir les parents ici dans le bureau. Mais ce que j'en retire, c'est écouter. La façon dont vous désirez que cela se passe et dont cela se passe et quand cela se passe, ça porte des fruits. Ce n'est pas sûr que nous serions capables de le faire tout de suite mais cela nous apporte quelque chose de plus par rapport à des réunions avec des parents. Tout compte fait, l'essentiel n'est pas toujours ce que l'on pense. On pense toujours que l'on vient à des conférences. Cela est possible, des conférenciers ici et là. Lors de notre rencontre à Sherbrooke, nous avons parlé de faire venir des conférenciers si le besoin s'en faisait sentir. Mais là je trouve que ce sont des parents qui se parlent. C'est une autre façon

d'aborder les personnes en groupe.

-Crois-tu que les parents apprennent à réfléchir à travers nos rencontres ?

Si je fais le tour des parents, il y a des choses qu'ils nous ont dites, oui. Mais je sais que cela m'a appris à voir l'importance de la perturbation de certains parents et par rapport à certains parents, je me remets en question : qu'est-ce que je peux faire pour les aider le mieux possible en dehors des rencontres ? Qu'est-ce que je peux faire ? Je suis une personne qui aime beaucoup réfléchir : je veux le faire mais je ne peux pas le promettre. Donc je ne me force pas et je ne me donne pas comme mission que la semaine prochaine je vais rencontrer tel parent. Ce qui m'a toujours réussi c'est d'attendre que le moment se présente. C'est davantage pour parler et pour soutenir certains parents qui ont de la peine à vivre.

-Dans les mois qui viennent, comment souhaitez-tu que cela se passe ?

Nous savons que nous avons encore quelques mois mais j'aimerais bien que cela continue tout le temps. Je trouve que c'est enrichissant pour tout le monde. C'est sûr que nous serons capables de le faire mais ce ne sera pas la même dynamique. Nous restons le personnel de la garderie.

-C'est important qu'il y ait quelqu'un de l'extérieur ?

Moi je pense que oui. Je suis ravie de voir la capacité qu'ont les parents de se raconter, de raconter leur vécu. Ça fait un moment que l'on s'était posé la question : ça devient un peu spécial que de voir la confiance qu'ont ces parents là ! Il y a beaucoup de parents qui sont seul et je pense que ce que l'on peut retirer de tout cela c'est qu'il n'y a personne qui se sent culpabilisé. Je pense que c'est un atout formidable, ce qui n'arriverait peut-être pas avec nous parce que nous sommes obligées d'intervenir par rapport à certaines attitudes des parents au cours de l'année. C'est une autre chose, c'est un complément à la garderie. Mais si nous ne poursuivons pas l'expérience avec vous, nous pourrions le faire mais les résultats ne seraient pas les mêmes. J'en suis sûre et certaine parce

que les rencontres sont une continuité de la garderie.

-C'est intéressant, ce que tu dis. Il y a un besoin d'une tierce personne. D'une oreille extérieure.

Oui. Vous ne connaissez pas ces parents-là mais il y a quand même... Toi et Ingrid êtes quand même très présents.

-Par rapport au rôle de la garderie dans le programme souhaiterais-tu que la garderie prenne plus de place ou qu'elle intervienne de manière différente ?

Elle est bien à sa place comme elle est là. Elle donne une expertise dans tel ou tel cas, sans parler d'un enfant en particulier. Je trouve que c'est un atout pour la garderie parce que cela permet de connaître en profondeur le vécu des enfants à la garderie et de la façon dont on agit avec les enfants et peut-être, pour certains parents, d'être mieux informés. Je crois que nous sommes déjà pas mal écoutées et nous avons un très bon climat entre les parents et les éducatrices. Je suis ici depuis 12 ans et j'ai appris aux éducatrices à approcher les parents. C'est toujours la même chose : nous pensons que nous avons de l'estime de soi mais beaucoup de gens ne se sentent pas capables de pouvoir faire quelque chose. Depuis que je suis ici, j'ai travaillé beaucoup aux relations entre les personnes afin de pouvoir se parler. Savoir dire les choses telles qu'elles sont et telles qu'on les ressent. Je pense que les éducatrices, vis-à-vis les parents, c'est une bonne chose, c'est très positif pour la garderie. Le rôle de la garderie ne devrait pas être plus. Ce qui est important, c'est d'avoir des personnes qui ont envie d'être là, qui ne viennent pas par curiosité. Il y a quelques jours, je me disais que je connaissais Florentine depuis bien longtemps, je sais de quoi elle est capable. Mais là je la découvre comme elle doit se découvrir. On s'en parle. C'était une personne plus observatrice que participante. Je pense qu'il faut lui laisser cette place là. Je trouve que cela est très enrichissant et même les enfants disent : il y a une réunion ce soir.

-Je te remercie Albertine.

Entrevue avec Josée
Garderie Du Verger
9-06-97
Par Jean-Marie Miron

-J'aimerais que tu me parles de ta formation en garderie et de ton expérience. Cela fait longtemps que tu travailles en garderie ?

Ça fait quatre ans que je suis dans le milieu des garderies. J'ai fait une technique au collège de...

-Depuis ta technique, as-tu suivi d'autres formations, d'autres ateliers ?

Oui, j'ai pris des ateliers au regroupement des garderies. J'ai suivi un atelier sur la relaxation, sur les enfants difficiles, il y a peut-être deux années et demi ou trois ans.

-Tu as en fait quand même plusieurs ?

Oui.

-Tu peux me dire ton âge ?

Oui, j'ai vingt quatre ans.

-Quand tu as entendu parler du programme, comment voyais-tu ta participation et ton rôle ?

Au début j'avais le goût de m'impliquer mais cela me faisait peur parce que je ne savais pas trop si j'avais un bagage assez important pour participer à l'animation des rencontres. C'est certain qu'au cours des ateliers j'ai appris tranquillement que ce n'était pas si difficile que ça

et que je n'avais pas à prendre en charge l'animation. C'était un peu les parents qui orientaient les discussions... C'est sûr qu'on mettait un peu notre mot au travers de ça.

-Lorsque tu disais qu'au départ, tu te demandais si tu avais le bagage qu'il faut, quel était le bagage que tu aurais dû avoir en partant ?

Je ne sais pas si j'étais assez sûre de moi. Je pense qu'au cours du programme, j'ai appris à prendre de l'assurance : cela fait appel à ma formation, ce que j'ai fait, l'expérience que j'acquiers au fur et à mesure que je travaille en garderie. C'était un peu de l'insécurité face à moi : est-ce que j'étais une bonne éducatrice, est-ce que ce que je fais est bien.

-Comment as-tu fait pour te sentir mieux, pour répondre à tes questions, si tu étais une bonne éducatrice ?

Je suis une personne qui se remet beaucoup en question, ce qui fait que je pense que j'essaie d'aller dans le plus droit chemin possible. Je pense beaucoup aux interventions que je fais. Quand je vois que ça ne vas pas, je me demande pourquoi. Puis au fur et à mesure, je me dis que si je fais toujours ça, au cours de ma carrière, au cours de ma profession, je pense que je vais toujours être quelqu'un qui essaye de performer, qui essaye de faire le mieux possible.

-Tout à l'heure tu disais que tu te demandais si tu étais une bonne éducatrice, quel lien fais-tu avec les rencontres ? Est-ce que tu te demandais ce que tu allais dire aux parents, pensais-tu que les parents allaient découvrir que tu n'étais pas une bonne éducatrice ?

Non. Pas nécessairement. C'est plus un jugement face à moi-même : si ce que j'apportais à «Parents responsables» valait vraiment la peine. Au début, je voyais ça plus gros que ça l'est : je pensais qu'on aurait une plus grande part d'animation à faire et même qu'à un moment donné je me suis aperçu que je prenais un peu trop de place et que je devais laisser les parents aller dans le sens de la soirée. J'avais l'impression que j'avais

beaucoup à leur dire : comment faire, comment être un bon parent et dans le fond je ne le sais pas vraiment parce que je ne suis pas parent. J'ai beau dire ce que j'applique comme éducatrice mais comme parent est-ce que je vais faire la même chose ? C'est un peu l'inquiétude que j'avais. Je pensais que je m'imposais des réponses toutes faites et le secret du succès, finalement, ce n'est pas cela.

-Tu as compris ça durant le programme ?

Je l'avais compris avant mais on dirait que durant le programme, je me suis dit que oui, c'est vrai. Des réponses toutes faites, ça n'existe pas : avec un enfant tu peux réagir d'une façon et avec un autre tu vas réagir d'une autre et puis ça va être correct. Ça peut ne pas être correct aussi.

-Y a-t-il un événement avec un parent ou une discussion qui t'ont fait réfléchir plus particulièrement ?

Lorsque nous avons discuté des punitions, cela m'a fait réagir : je me suis dit "Ah mon Dieu, cela existe encore !" Mais nous ne sommes pas tous dans le domaine de l'éducation et c'est correct comme ça. Tu n'es pas obligé d'avoir un cours pour être parent. Puis je me disais que s'ils sont ici, c'est qu'ils veulent s'aider et ils s'aperçoivent qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas. C'est sûr qu'il y a des choses qui m'ont fait réagir, comme lorsque nous avons parlé de la violence à la télévision : c'est vrai que les enfants regardent ces films mais on est là et on discute. Mais eux, jusqu'à quel point est-ce qu'ils discutent ? Cela me tracassait : je me disais qu'un enfant de cet âge là qui regarde un film violent, cela ne va pas. Pour moi, ce n'est pas dans mes valeurs : c'est quelque chose que j'évitais. Je tenterais d'avoir une certaine ouverture et de voir que pour des parents, ce n'est pas nécessairement mal.

-Cela t'a amené à adopter une position plus nuancée sur les comportements que les parents adoptent, sans vraiment juger ?

Oui, puis je pense qu'après je voyais les parents d'une autre façon. Quand les parents m'amenaient des choses, à la place de juger et de paraître comme quelqu'un qui disait «Ne le fais pas comme ça, tu devrais faire cela avec ton enfant», j'étais comme plus douce. Maintenant, si l'enfant a fait telle chose à la garderie, je leur demande ce qu'ils en pensent, s'il y a quelque chose à la maison qui fait qu'il est plus triste aujourd'hui, plus violent. Je pense que j'ai appris à faire plus de détours et à comprendre un peu le parent.

-Y a-t-il un parent avec lequel tu as adopté une position plus nuancée ?

J'ai travaillé surtout à la pouponnière avant que je parte en congé de maternité... Je me suis aperçue que lorsque le parent n'était pas là, je bouillais, je disais des choses comme «voyons, c'est impensable, cela ne marche pas de même». Je vais te donner un exemple. Il y a une maman qui mettait la suce dans le sucre pour que le bébé arrête de pleurer, disant que le bébé fait de l'asthme et qu'il ne faut pas qu'il pleure trop longtemps. Pour moi c'est aberrant, ça ne se fait pas : faire pourrir les dents de l'enfant avant qu'elles n'apparaissent. En tout cas, c'était quelque chose qui venait me chercher beaucoup. Quand j'ai eu la maman en face de moi, je lui ai expliqué que son enfant a pleuré et que j'ai aimé mieux ne pas mettre de sucre sur la suce mais qu'à la maison, c'est correct qu'elle fasse autrement.

-Lorsque tu as eu à t'impliquer dans un groupe de parents, est-ce que cela a été difficile ?

Lorsque les parents changeaient de sujet de conversation, des fois ça me tracassait. Surtout qu'au début, j'étais plus gênée de ramener le groupe au sujet qui avait été convenu.

-Comment as-tu fait pour les ramener au sujet prévu ?

Ah ! Bien cela a pris du temps ! Je leur disais qu'il y a pas mal de temps d'écoulé, que l'on devrait passer à la question suivante...

-Pour toi, c'est un moyen qui a bien marché ?

Je ne pèse pas lourd dans la balance : ça fonctionne deux secondes mais ça repart sur autres choses. Avec le temps, je pense que je prenais plus ma place dans les rencontres et que je le disais plus.

-Dans cette expérience, c'était important d'avoir confiance en toi et de prendre ta place avec les parents ?

Oui. Je la prenais individuellement à la garderie, mais en groupe, là...

-Y a-t-il des choses qui t'ont aidé ?

J'ai appris à mieux connaître les parents, c'est évident. J'ai trouvé que le lien qu'on avait avec les parents était intéressant. J'imagine que c'est «Parents responsables» qui m'a aidée. Si je pense à la maman de Kurt qui venait à la garderie au début puis qui a retiré son enfant. Lorsqu'elle venait à «Parents responsables» je me disais : mon Dieu, elle a retiré ses enfants de la garderie mais elle a quand même décidé de faire partie de «Parents responsables». C'était un grand pas pour elle : elle nous faisait confiance même si on a senti qu'elle avait une certaine résistance lorsqu'elle a retiré Kurt de la garderie.

-Si l'an prochain, à l'automne, tu avais à organiser des rencontres comme celles-là ? Comment est-ce que tu t'y prendrais ?

Je ne le ferais pas toute seule. Je ne pense pas que je serais prête à le faire toute seule, je ne saurais pas quoi faire. C'est sûr que ça apporterait quelque chose aux parents parce qu'ils ont besoin d'un suivi de quelqu'un qui est beaucoup imprégné de la pédagogie. Vous avez été super aidant. Je pense que cela me sécurisait beaucoup qu'il y ait des professionnels avec nous. Moi, comme éducatrice, toute seule, c'est sûr que je peux apporter des éléments de discussion mais je pense qu'on aurait besoin de quelqu'un d'autre que des éducatrices.

-Est-ce que tu aurais envie de continuer, de t'impliquer peut-être encore plus que l'an passé ?

Oui.

-Tu souhaiterais être plus impliquée dans la préparation des soirées ?

Cela me sécuriserait énormément.

-Sens-tu le besoin de formation ?

Oui.

-De quoi aurais-tu besoin ?

Une formation comme animatrice et là, je ne sais pas si ça existe, comment animer un groupe. Cela serait peut-être aidant. Peut-être une formation où l'on pourrait approfondir certains sujets en ayant des objectifs.

-As tu une idée de thèmes où tu aurais des objectifs ? Supposons que tu parles du thème de la violence, dont tu as parlé tantôt, que seraient tes objectifs ?

Je ferais ça par étapes : il y aurait une discussion en grand groupe, puis on mettrait en évidence les grands points et après on discuterait des effets de la violence. Un grand objectif, ce serait de sensibiliser les parents sur ce que cela peut donner si les enfants sont trop exposés à ça. Il ne faut pas les mettre dans une bulle de verre non plus.

-Si je reviens à toi, avais-tu un objectif personnel ?

Je me souviens d'avoir eu une crainte : est-ce que je suis mieux de rester auprès des enfants ? Je me suis dit que non, il faut que je fonce, il faut que je le fasse. J'ai à coeur ma profession et ce n'est pas en

restant dans mon coin, en ne disant rien et en ne faisant rien pour mon métier que ça va donner quelque chose.

-Avais-tu un objectif par rapport aux parents ?

Mon objectif, c'était un peu de connaître le parent, de savoir pourquoi telle chose arrive dans la famille.

-As-tu atteint ces deux objectifs ?

Oui, j'ai vu c'était quoi, puis ce n'était pas si difficile que cela.

-Je te remercie beaucoup Josée !

Entrevue avec Mona,

Mardi 19 mai 1998

Paris

(Éducatrice de jeunes enfants, responsable d'une crèche parentale)

-Je vous remercie d'avoir accepté de me recevoir. J'aimerais que vous me parliez de la formation initiale que vous avez reçue.

J'ai fait une formation d'éducatrice de jeunes enfants. C'est une formation après le bac, maintenant c'est deux ans et demi. À l'époque c'était deux ans. J'ai fait cette formation dans le cadre de l'école Montessori. C'était donc une formation assez ciblée mais elle préparait au même diplôme que les autres écoles. On n'avait pas que de la pédagogie Montessori : j'aurais bien aimé mais j'étais obligée de faire autrement !

-Il y avait beaucoup de cours de psychologie, de pédagogie...

C'était l'essentiel de la formation, en fait je dirais que deux tiers de la formation c'était de la psychologie et de la pédagogie, de la psychopédagogie. C'est donc une connaissance du développement de l'enfant de 0 à 6 ans, c'est la tranche d'âge visée par ces études là, autant au

niveau du développement moteur qu'au niveau du développement affectif et psychologique.

-Dans cette formation, est-ce qu'il y avait un volet sur la famille ?

Presque pas ce qui m'a d'ailleurs pas mal étonnée. À l'époque où j'ai fait mes études, j'étais déjà mère de famille et j'étais très étonnée de voir à quel point on faisait comme si l'enfant tombait des arbres. En fait, on a eu très peu de formation là-dessus : on a étudié l'enfant à travers la maternité, la grossesse et tout. Après, il est pris en charge par des institutions et en dehors du temps qu'il passe en institution, il est dans sa famille et c'est comme s'il n'y avait pas de liens entre ces deux choses. Cela m'a énormément choquée durant ma formation. Ce n'est certainement pas pour rien que je travaille en crèche parentale, d'autant que ces études là, je les ai faites parce que j'étais moi-même passée par une crèche parentale et c'est là que j'ai découvert les métiers de la petite enfance, en particulier le métier d'éducateur de jeunes enfants. J'avais envie de faire mes études pour devenir une professionnelle en crèche parentale, pour travailler ce lien entre ces deux mondes qui, pour moi, sont indissociables. On ne peut pas tronçonner l'enfant comme ça, en rondelles, et on ne peut pas s'occuper des enfants en rejetant la relation avec la famille. C'est ce que j'ai rencontré chez beaucoup de professionnels qui aimeraient bien pouvoir prendre les enfants à leur famille et n'avoir avec elles qu'un minimum de relations parce qu'elles sont casse-pieds, parce qu'elles ne font pas comme nous, parce qu'elles ne se posent pas de questions pédagogiques, elles font plein d'erreurs sur le plan psychologique. De toute façon, c'est bien connu, les familles ne sont que des embêteurs de professionnels ! Par ailleurs les parents qui sont en dehors de ça ont l'impression que leur enfant est mis dans une boîte le matin lorsqu'ils vont déposer leur enfant à la crèche. Quand ils le retrouvent le soir, ils ne savent rien sur comment ça se passe au cours de la journée. Il y a peut-être une double critique des uns et des autres. Alors que normalement on devrait être partenaire.

-Et c'est ce que vous avez recherché à travers les crèches parentales ?

Exactement. Je voulais travailler avec des enfants qui ont des familles et je voulais travailler avec les familles. J'ai eu forcément un travail à faire autour des projections que j'avais. J'avais été moi-même un parent en crèche parentale : il fallait que j'arrive à me placer de l'autre côté de la barrière. Il y a eu d'abord un travail théorique de formation et après il y a eu un travail d'éveil. Lorsque je suis devenue professionnelle je n'étais plus parent, j'avais un autre rôle. Je voulais vraiment travailler en tant que professionnelle de la petite enfance, avec des familles, autour de ce qu'est un enfant, comment on le prend en charge, comment ça se passe et éventuellement aider les familles dans leur questionnement. Je me suis bien aperçue que ce n'était pas facile : déjà pour moi que ça n'a pas été facile, pour eux, ça ne l'est pas plus. Devenir parent, ce n'est pas un truc qui se construit comme ça sans douleur ou sans inquiétudes.

-Vous avez un rôle à jouer pour aider les parents ?

Oui. Mais si je n'étais pas là ils trouveraient d'autres moyens. Il se trouve que je suis là et que ça tombe bien pour eux. C'est un moyen de garde pour leur enfant et c'est un contact avec une personne qui a un recul face à la petite enfance, du moins face à leur enfant. Je suis aussi quelqu'un qui a une certaine expérience des petits enfants : pour eux, le leur c'est le premier, mais pour moi c'est le x ième que je vois passer avec un peu les mêmes problématiques de dents qui poussent, de diarrhée, de sommeil, etc. Cela me permet d'avoir un certain regard sur ce qui les préoccupe énormément. J'ai forcément plus de distance et ça peut être rassurant pour eux de savoir que même si c'est pénible pour l'enfant, ce n'est pas grave en soi : ça passera. C'est vrai que je peux avoir un rôle comme ça vis-à-vis d'eux et là où je situe mon rôle également, c'est dans la mise en contact de tous ces gens entre eux. Je ne suis pas seulement l'animatrice d'un lieu où ils vont déposer leur enfant ; je ne suis pas seulement là pour les enfants, je suis là aussi pour toutes les familles qui passent le matin et qui peuvent nous parler d'une chose puis il y en a une autre qui me parle d'une autre et je me dis tiens, si ces personnes là se mettaient en contact, elles parleraient ensemble de ce qui les préoccupe.

J'ai aussi un rôle dans la coordination entre les gens.

-Est-ce que vous pensez à un cas où vous avez joué ce rôle ?

Un cas particulier... Bien je pense à un en ce moment. Ça concerne surtout des familles qui ont des enfants d'âge très proche ou alors des gens qui sont passés par les mêmes épreuves. Je pense à un cas très précis où l'enfant a montré beaucoup de troubles au niveau du sommeil. Les parents se sont posé beaucoup de questions autour du sommeil de leur enfant, des choses qu'ils ne feraient pas bien, les raisons pour lesquelles l'enfant ne voulait pas dormir, pourquoi il se réveillait la nuit et qu'il faisait des cauchemars. Il y a eu pendant un an un travail avec eux autour de ce que c'est que d'endormir un enfant, ce qui se passe lorsque l'enfant dort, ce que cela peut représenter pour eux, le temps qu'ils voient leur enfant dans la journée. En fait c'était autour de ça que cela se passait. Ils ne voyaient pas assez l'enfant dans la journée, ce qui fait que le soir ils avaient énormément de mal à le coucher et l'enfant avait du mal à s'endormir parce qu'il y avait un manque au niveau de la relation. On a travaillé beaucoup avec cette famille. Un an plus tard, d'autres gens sont arrivés et étaient aux prises avec les mêmes problèmes. J'essaie de les mettre en contact pour que l'expérience des uns puisse éventuellement servir aux autres. Même si chaque cas est différent, il n'empêche que lorsque les gens se retrouvent, il y a des échos.

-Comment vous y prenez-vous pour les mettre en contact ?

En fait, je procède par anecdotes : je mentionne que cela me rappelle telle histoire, et du coup j'éveille la curiosité du parent en face de moi. Je lui fais un peu un appel du pied en lui signifiant qu'il y a quelqu'un dans son environnement proche qui a traversé les mêmes choses. Je ne raconte pas tout, parce que ce n'est pas à moi de le faire. Je dis que cela me rappelle un enfant et si je vois que le parent mord à cette idée là je lui dis qu'il devrait en parler avec telle maman, parce que l'année dernière on a eu ça, qu'ils ont vécu ça avec leur enfant et que cela serait intéressant qu'ils en parlent ensemble. Souvent, ils ne font pas la démarche d'appeler

les gens, ils attendent que la rencontre se fasse dans la crèche et puis ce que je fais quelquefois, c'est que j'en parle aussi aux parents qui ont déjà plus de recul et je leur fais signe en leur disant qu'il y a telle famille en difficulté présentement ce serait peut-être bien s'ils les rassuraient. Je tire sur la fibre bonne mère. C'est un accompagnement qui fait appel à la solidarité et souvent ça marche.

-Est-ce que cela peut être mal perçu par un parent lorsqu'il se rend compte que vous avez parlé de son enfant à un autre parent ?

A ma connaissance, non. La seule fois où j'ai eu un problème et que j'ai senti que je n'avais pas respecté quelque chose autour de cette famille là, c'était pour un problème très particulier : une situation de divorce. J'avais eu le malheur d'en parler à quelqu'un, à un parent de la crèche, qui lui-même n'a pas tenu sa langue et je me suis aperçu que là j'avais fait une grosse bourde. Mais ça ne touchait pas directement à l'enfant, ça touchait au noyau familial, à la vie de ces adultes qui étaient en difficulté. Ils ne me l'ont jamais reproché directement mais ils auraient préféré que je ne divulgue pas l'information. C'est la seule fois en fait. Pour tout ce qui touche aux enfants jusqu'à maintenant cela ne s'est jamais présenté que des parents me reprochent ou perçoivent mal le fait que j'en fasse participer d'autres : au contraire c'est plutôt perçu comme quelque chose qui fait partie de la crèche parentale. C'est un enjeu de la crèche parentale.

-C'est un choix au moment où les parents inscrivent leur enfant ?

C'est un choix implicite apparemment. C'est vrai qu'ils nous disent souvent, lorsqu'ils s'inscrivent, que c'est pour rencontrer d'autres parents, pour pouvoir parler à d'autres parents de leurs enfants. Donc, ils espèrent que cela arrivera parce qu'effectivement ils seront aidés dans leur rôle éducatif par le contact avec les autres parents. Comme ils ne peuvent pas nécessairement demander aux autres comment ça se passe avec leurs enfants... Il y a beaucoup de respect entre les familles, il y a une convivialité, ils sympathisent souvent avec les autres, même s'ils ne s'apprécient pas toujours. Mais ils ne cherchent pas toujours à se mettre

en contact les uns avec les autres : ça se fait spontanément pour certains et pour les autres, s'il n'y a pas un médiateur, ça ne se fait pas. Moi je me donne pour rôle de servir de médiateur pour eux.

-Est-ce qu'il y a des lieux ou des moments où les parents peuvent discuter entre eux ?

On a essayé d'instaurer ça sous forme de réunions pédagogiques. On se rend compte que ces réunions pédagogiques ne sont pas des lieux faciles de parole pour les parents. Ils s'attendent à ce que ce soit une réunion structurée : on a parfois du mal à la structurer même si on choisit un thème et même lorsqu'on arrive à bien la structurer et que cela amène de la parole, ce qui est dit dans ces réunions n'est pas toujours très important. À la limite, dans ces réunions, les temps informels de parole, où ça part dans tous les sens, où il n'y a plus personne qui écoute personne et où les gens discutent les uns avec les autres, c'est là qu'ils vont se dire des choses. Il y a aussi des temps informels où ils se retrouvent dans la crèche, des moments où ils viennent amener leurs enfants, des moments où ils viennent les chercher et c'est là qu'ils parlent de leurs enfants, plus que dans les réunions. Ils aimeraient que ça se passe dans les réunions mais cela ne se passe pas : ils se retrouvent le matin et le soir et là ça va bon train, ça se passe autour des enfants. Quand les liens sont un peu noués, ils se voient éventuellement dehors, ils se voient au square, ils s'appellent, etc.

-Est-ce qu'il y a des occasions où vous avez eu à négocier des valeurs ou des orientations pédagogiques fondamentales ?

Ah oui ! Je dirais que c'est le pivot de mon travail.

-Comment ça se passe ?

Ça dépend des fois. Il y a des personnes avec lesquelles ça demande seulement une remise en question de ce qui se passe, un accord de confiance avec nous. Effectivement, on leur dit comment on voit les choses par rapport

à la motricité, par rapport au respect du rythme, par rapport à l'alimentation, par rapport à ce que l'on appelle, entre guillemets, la propreté de l'enfant ou bien l'activité de l'enfant. Ce sont des choses comme ça, nous on a des axes de travail, on n'a pas envie de les remettre en question d'une manière fondamentale : c'est pour nous ce qui soutient tout notre travail. Quand les parents cherchent à bousculer ça parce que le pédiatre a dit que..., la grand-mère a dit que... ou eux-mêmes pensaient que cela serait bien comme si ou comme ça, si on leur explique et qu'ils nous disent qu'ils sont d'accord, c'est génial. Il y a ceux avec qui ça coince et qui sont convaincus que ça ne peut passer que par du dressage ou du conditionnement ou des choses comme ça. Et là ça va complètement à l'encontre de notre façon de travailler. C'est une lutte qui s'instaure entre nous. Ça se passe bien sûr par des tentatives de discussion, ça passe par des façons de faire qui parfois ne nous plaisent pas trop mais qu'on est obligé de faire, c'est-à-dire que l'enfant est avec nous un temps beaucoup plus long qu'il n'est avec sa famille et le temps qu'il est avec nous, on va essayer de faire comme on sent en sachant qu'on va être obligé, à certains moments, de ménager la famille pendant les temps où elle va être confrontée à notre façon de faire. Je prends l'exemple de la motricité : nous on aime bien que les enfants puissent être pieds nus le maximum de temps et les jambes assez dégagées pour pouvoir utiliser leur corps au maximum : grimper, courir et tout. Il y a des gens qui sont convaincus que les gamins doivent avoir de gros chaussons qui leur tiennent bien les pieds sinon, ça ne va pas. Et nous, ce que l'on fait, c'est qu'on enlève les chaussons. On va être amené à les remettre un quart d'heure avant que le parent arrive pour ne pas choquer... On va amener le parent à savoir que son enfant n'est pas toujours avec ses chaussons. On va le présenter comme des temps de psychomotricité déterminés, délimités dans le temps, comme découverte avec la plante des pieds. En fait, on va petit à petit amener le parent à voir autrement. Il y a des fois où ça fonctionne bien et il y a des fois où ça reste comme ça durant tout le temps de notre relation.

-Par rapport à la relation entre vous et les parents, y a-t-il des dangers à éviter ?

Oh oui !

-Par exemple ?

Ce n'est pas tellement dans la relation éducatrices-parents que le danger se trouve mais c'est dans la relation institutionnelle parce que lorsque je n'étais qu'une éducatrice et que ce n'était que des parents, on pouvait se parler sans difficultés. Mais on est dans un cadre institutionnel et donc cela mélange énormément les casquettes. Les parents avec lesquels je travaille sont aussi les gestionnaires et les administrateurs de l'association qui m'emploie. En tant qu'éducatrice de jeunes enfants, je suis aussi responsable technique de la structure dans laquelle je travaille : j'ai donc été embauchée pour une certaine fonction par une association, ce qui me donne un statut de responsable, mais je suis responsable de qui, je suis responsable des parents qui m'emploient. Je peux difficilement faire abstraction de tout le reste et eux aussi d'ailleurs. Si je les brosse dans le sens du poil, ils vont avoir tendance à me trouver formidable comme éducatrice et si je les brosse à contre-poil, ils vont avoir tendance à avoir envie de me licencier, ce qui n'a rien à voir avec mes qualités pédagogiques ou professionnelles. Cela tient à des rôles de pouvoir. Ils peuvent se permettre de remettre en question mes capacités pédagogiques et professionnelles parce qu'ils ont un rôle de pouvoir sur moi. En fait, ils ne l'ont pas tant que ça mais ils pensent pouvoir l'avoir à certains moments.

-Je vous remercie de cet entretien.

Ce fut un plaisir !

Annexe 4

Des extraits des groupes de discussion

Groupe de discussion 1
21 octobre 1997

...

-Jean-Marie - J'ai remarqué que les rencontres vous ont permis de mieux connaître les enfants, ce qui se passe à la maison, comment les parents s'y prennent et ainsi de mieux intervenir avec les enfants. Est-ce que cela rejoint ce que vous avez expérimenté ?

-Stéphanie - Oui, parce que pour certains enfants, on se demande tout le temps pourquoi ils agissent comme ça. Lorsqu'on entendait le parent parler, on voyait comment il agit avec son enfant et on se disait que c'était pour ça. Quand on arrivait en situation avec les enfants, on n'y pensait plus. On savait comment les parents étaient.

-Maurice - Cela m'est déjà arrivé d'agir différemment parce que je savais ce qu'un enfant vivait à la maison. Je me souviens d'un enfant qui criait tout le temps et j'en avais jusque là de l'entendre crier. Dans les rencontres j'ai appris que le parent était dépassé à la maison et qu'il se mettait à crier. La mère m'a dit que parfois elle criait tellement fort que les enfants lui disaient d'arrêter parce qu'ils avaient mal aux oreilles. Ce qui fait que j'ai agis différemment lorsque l'enfant criait. Je n'avais pas pourquoi l'enfant criait. Maintenant, je le sais. Ma réaction est différente. Je ne dis pas que la petite a arrêté de crier, mais mon attitude a été différente. Cela me touchait moins qu'avant : je savais pourquoi elle criait. C'est sûr que mon attitude à changer sur plein de choses.

-Henriette - Je pense qu'une situation comme celle-là peut-être une ouverture pour entrer davantage en contact avec les parents et essayer de faire un bout de chemin.

-Jean-Marie - J'ai l'impression qu'ainsi vous vous sentez plus valorisées et plus soutenues dans votre travail. Êtes-vous d'accord avec cela ?

-Maurice - On se sentait plus soutenus parce qu'on avait plus de temps avec ces parents là. Parce que les autres parents, tu les vois toujours entre deux portes : ils viennent reconduire leur enfant, ils viennent le chercher et souvent nous sommes absents. Tandis qu'avec ces parents là, nous avons eu le temps de nous asseoir avec eux et de discuter.

...

-Henriette - Pour moi, dans les rencontres de Parents responsables, on était là comme soutien à l'animation. C'est important de laisser la place pour que les parents solutionnent leurs problèmes entre eux... Dans toute la formation en techniques de services de garde, la formation à la communication avec les parents n'est pas suffisante. Je trouve que dans notre travail on ne sait jamais comment aller chercher les parents. On a toujours de la difficulté dans la communication, à les motiver, à les intéresser au travail qui se fait avec les enfants de la garderie.

Groupe de discussion

2 avril 1998

Violaine - J'ai réfléchi à la manière d'offrir un service de soutien éducatif aux parents de la garderie. Nous l'avons expérimenté et on se rend compte qu'il faut l'étendre à tous les centres de la petite enfance. Cela fait partie de notre mission. Nous n'en avons pas automatiquement conscience tant que nous n'avons pas entré un peu dedans. C'est devenu un besoin que nous avons identifié. Maintenant, cela nous manque

et nous allons devoir combler ce besoin là.

Jean-Marie - Est-ce que tu y as réfléchi surtout après la fin du programme ?

Violaine - Je pense que j'y croyais avant. Mais le fait de l'avoir vécu... Le besoin de l'organiser est devenu plus présent. Je pense que cela a amené un point de réflexion. Elle a commencé, elle n'est pas terminée, ce qui fait qu'on se demande quoi faire.

...

Josée - Moi, cela m'a ouvert des horizons dans le sens que les parents sont là et qu'il faut que l'on travaille avec eux. Cela m'a fait voir que c'est à nous deux, les parents et l'éducatrice, de veiller à l'éducation des enfants et que c'est important de travailler avec les parents. Je suis devenue moins centrée sur moi, je suis plus ouverte par rapport aux parents.

...

Albertine - Cela permettait aux parents de ne plus être isolés. Ils croyaient qu'ils avaient un problème avec leur enfant et ils se rendaient compte que cela se passait ailleurs et qu'il y avait peut-être des solutions à trouver entre eux. Ils ont senti beaucoup de solidarité.

...

-Josée - Par rapport à l'enfant, si l'enfant voit que la relation en est une de confiance affective, je suis certaine que cela doit sécuriser l'enfant. Ce n'est pas froid : il y a une chaleur, il y a quelque chose qui est rassurant.

...

-Violaine - On ne peut pas dissocier la coordination. La hiérarchie ne peut pas être dissociée d'un projet comme celui-là. Pour le bon fonctionnement, pour la compréhension de ce que font les gens, la coordonnatrice ne peut pas, ne doit pas se mettre à l'extérieur.

...

-Florentine - Lorsqu'Albertine est partie, je me suis retrouvée toute seule et ce n'était pas pareil.

-Albertine - On faisait équipe à deux.

-Jean-Marie - Ce serait quelque chose à maintenir ?

-Florentine et Albertine - Ah oui !

-Albertine - On parlait tantôt de la confiance, oui au début on s'entendait bien, mais on a souvent discuté ensemble. Quand on avait les réunions en sous-groupe, ce n'était pas évident. On en parlait et on se disait que nous devons y aller. On se stimulait l'une l'autre.

-Florentine - Lorsque tu es éducatrice et que tu intervieni avec un parent, tu es seule avec lui et tu n'as pas nécessairement le feed-back de quelqu'un d'autre. D'en parler à quelqu'un d'autre, moi je trouve ça positif.

-Albertine - Quand on parlait de la relation parent-éducatrice, je suis aussi intervenue en tant que mère. Ça renforce le lien avec les parents parce que le parent peut se dire que des problèmes, j'en ai eu, je les ai résolus. Je me suis questionnée et je pense que c'est important pour les parents de savoir

Annexe 4

1

que je suis éducatrice mais aussi parent. Je me soucie aussi de l'éducation de mes enfants.

-Florentine - C'est comme ça qu'un lien de confiance s'établit, sinon ils se sentent jugés.

Annexe 5

Les formulaires d'autorisation

Autorisation

«J'ai été informé des objectifs qui ont mené M. Jean-Marie Miron, étudiant au doctorat, (département de psychopédagogie, Université de Montréal, faculté des sciences de l'éducation, Université de Paris X) à me demander un entretien sur ma participation au programme «Parents responsables». Par la présente, je donne mon consentement à participer à ce travail de recherche.

Je comprends que le but de l'entretien portera sur ma perception de ma participation à ce projet, notamment des apprentissages réflexifs que j'ai faits dans ces rencontres avec les parents.

Je pourrai retirer ma participation à n'importe quelle étape de la recherche si je le désire. J'accepte de céder mes droits sur le texte des entretiens. Les données seront couvertes par la confidentialité.»

Date

Signature

Témoin

Autorisation

«J'ai été informé des objectifs qui ont mené M. Jean-Marie Miron, étudiant au doctorat, (département de psychopédagogie, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Paris-X) à me demander un entretien. Par la présente, je donne mon consentement à participer à ce travail de recherche.

Je pourrai retirer ma participation à n'importe quelle étape de la recherche si je le désire. J'accepte de céder mes droits sur le texte des entretiens. Les données seront couvertes par la confidentialité.»

Date

Signature

Témoin