



Université de Montréal

Le « métier » de parent : Au-delà des compétences et des performances

par  
Valérie Besner

Département de sociologie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès Sciences (M. Sc.)  
en sociologie

Août, 2010

© Valérie Besner, 2010

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Le « métier » de parent : Au-delà des compétences et des performances

présenté par :

Valérie Besner

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marianne Kempeneers  
Président-rapporteur

Christopher McAll  
Directeur de recherche

Jean-François René  
Membre du jury

## Résumé

Les livres et programmes sur la petite-enfance se multiplient et, de plus en plus, l'accent est mis autant par les experts que l'État sur les premières années de la vie de l'enfant. Le regard semble davantage posé sur les compétences des parents pour privilégier le développement cognitif et moteur de leur progéniture, avec l'objectif de pouvoir éviter à cette dernière des trajectoires considérées comme « déviantes ».

Ce regard atteint cependant différemment les parents d'une même société. Alors qu'il s'adresse à un groupe restreint de parents ne stimulant peut-être pas assez leurs enfants de la manière promulguée par l'État, certains auteurs mettent de l'avant une tendance d'autres parents à surstimuler leur enfant (Corwin, 2006; Guthrie et Matthews, 2002; Duclos, 2006; Proulx, 2004; Elkind, 1983; Honoré, 2008; Rosenfeld et Wise, 2000). Pour d'autres encore, cette injonction de « produire » un enfant « compétent » s'ajoute à des stress déjà présents tels que la pauvreté ou la pression au travail.

La tendance à surstimuler, surprogrammer ou surautonomiser les enfants dans le but de « produire » des enfants « compétents » est qualifiée d'hyper-parentage, de parentage excessif ou de surparentage et n'est pas sans rappeler la course à la performance étudiée pour les adultes par Ehrenberg (2001[1991]) ou de Gaulejac (2005). En suivant ce dernier auteur ou Perrenoud (2008), pour qui la tendance à gérer la famille comme une entreprise proviendrait d'une « contagion » du monde du travail, cette recherche porte sur le lien entre la manière dont les parents envisagent le cheminement de leur enfant et leur propre expérience de travail, en comparaison avec les discours des experts et de l'État.

Mots-clés : Parents, enfants, éducation, valeurs, performance

## **Abstract**

Books and programs on early childhood are multiplying and, more and more, the emphasis is put on the early years of the life of the child as much by the experts that the State. The focus seems to be set on parenting skills to stimulate cognitive and motor development of the offspring, with the objective to prevent trajectories considered "deviant".

However, this focus reaches parents in a different way within the same society. While it's addressed to a small group of parents who perhaps do not stimulate their children enough in the way promulgated by the State, some authors put forward a trend of other parents who overstimulate their child (Corwin, 2006; Guthrie et Matthews, 2002; Duclos, 2006; Proulx, 2004; Elkind, 1983; Honoré, 2008; Rosenfeld et Wise, 2000). For others, the injunction to "produce" a "competent" child is added to existing stress, such as poverty or work pressure.

The tendency to overstimulate, overprogram or "surautonomiser" (to render overly autonomous) children in order to "produce" "competent" children is described as hyper-parenting, excessive parenting or overparenting and is reminiscent of the race towards performance studied in adults by Ehrenberg (2001[1991]) or De Gaulejac (2005). Following this last author or Perrenoud (2008) to whom the trend of managing the family as a company comes as a "contamination" from the workplace, this research examines the relationship between the manner in which parents consider the progress of their child and their own work experience, in comparison with the discourse of experts and the State.

Keywords : Parents, children, education, values, performance

## Table des matières

Résumé .....	i
Abstract .....	ii
Table des matières .....	iii
Remerciements .....	v
Introduction générale.....	1
Chapitre 1. Places et rôles des parents dans la société québécoise actuelle .....	3
1.2. Les fonctions de parent et définitions de parent « compétent » .....	4
1.3. Facteurs reconnus de « compétence » .....	6
1.4. Au-delà des compétences : des besoins .....	7
1.5. Parentalité et expertise.....	9
1.6. Infantilisation des parents.....	11
1.7. Les parents comme facteurs de risque.....	12
Chapitre 2. L'enfance en Occident et au Québec. Différentes conceptions.....	15
2.1. De l'enfant inexistant à l'enfant acteur .....	15
2.2. « L'innocence » de l'enfance .....	16
2.3. « L'irréversibilité » de l'enfance .....	17
2.4. L'enfance à faire fructifier .....	18
2.5. Le nouvel enfant « compétent » .....	20
2.6. L'enfant stressé.....	21
2.8. Hypothèses de facteurs et d'explications .....	25
Chapitre 3. Travail, famille, performance .....	28
3.1. Conciliation travail-famille .....	28
3.2. Philosophies du travail : bureaucratie, technocratie et cie .....	30
3.3. Familles et performances.....	31
3.4. Des enfants à bout de souffle .....	33
3.5. De l'ère des compétences .....	34
3.6. Contre-face de la performance .....	36
3.7. Stratégie de contrôle : La médicalisation .....	38
Chapitre 4. Quand l'État parle des enfants et des parents .....	41
4.1. Document ministériel : Briller parmi les meilleurs .....	42
4.2. Politiques et familles : La politique en périnatalité 2008-2018.....	45
4.3. Parler des parents et des enfants... aux intervenants .....	50
4.4. Parler des parents et des enfants... aux éducateurs .....	56
4.5. Parler des parents et des enfants... aux parents .....	61
Chapitre 5. Reformulation de la question et méthodologie.....	66
5.1. Reformulation de la question .....	66
5.2. Méthodologie.....	70

5.3. Les limites de la recherche .....	74
Chapitre 6. Le point de vue des parents .....	77
6.1. L'enfant .....	77
6.1.1. Le monde de l'enfance .....	77
6.1.2. Le plaisir .....	79
6.1.3. À la garderie ou au CPE .....	80
6.1.4. Choix de la garderie ou du CPE .....	81
6.1.5. Activités para-garderie ou para-CPE .....	82
6.1.6. La représentation de l'enfance .....	85
6.2. Le travail .....	88
6.2.1. « Je sors de mon travail, j'oublie mon travail » .....	88
6.2.2. « C'est la course » .....	91
6.2.3. « C'est exigeant, mais on est bien organisés » .....	96
6.3. Les défis .....	101
6.3.1. Réflexions sur le rôle de parents .....	101
6.3.2. Valeurs à transmettre .....	105
6.3.3. Références .....	109
6.3.4. Objectifs .....	111
Chapitre 7. La contagion de la gestion .....	114
7.1. Des enfants à gérer .....	114
7.2. Le travail, l'argent... L'argent, le travail .....	115
7.3. Vers une professionnalisation de la « job » de parent ? .....	117
7.4. L'enfance productive .....	119
7.5. L'information, partout ou « trop tout savoir » .....	125
7.6. Des enfants classés ISO .....	126
7.7. Parents sous pression .....	131
Chapitre 8. Parents, travail et éducation .....	135
8.1. Experts et État : Quelques constats .....	135
8.2. Paroles et valeurs des parents .....	138
8.3. Ouverture .....	141
Conclusion .....	148
Bibliographie .....	152
Annexes .....	vi
Annexe A : Lettre de présentation .....	vi
Annexe B : Guide d'entretien .....	vii

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de maîtrise qui, au-delà de sa tâche d'encadrement pour ce mémoire, m'aura permis de vivre toutes sortes d'expériences de travail et de vie, du bureau à la scène, de Montréal à Paris.

Merci à ma famille pour m'avoir appris à cultiver la curiosité, m'avoir donné le goût de la lecture et m'avoir toujours soutenue dans mes études.

Merci à Baptiste, pour sa patience et ses encouragements de tous les jours. Pour m'avoir aidée à trouver un équilibre durant cette longue phase de questionnements et d'hésitations.

Merci à mes amis, plus particulièrement Marie-Christine, Pierre-Luc, Élise, Myriam, Irina, Angèle, Marisol et Pamela pour vos conseils ainsi que votre écoute.

Merci à tous mes collègues du *Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté* (CREMIS) pour les heureux mois passés en votre compagnie, aux parents qui ont accepté gracieusement de partager un peu de leur vécu avec moi ainsi qu'au *Conseil de recherches en sciences humaines* et au *Fonds de recherche sur la société et la culture* pour leur soutien financier.

## **Introduction générale**

Le questionnement de départ à la base de ce mémoire concerne les enfants et le stress, ainsi que l'impression que la société est de plus en plus axée sur la performance qui met de la pression non seulement sur ses travailleurs, mais également sur ses enfants. Ceci est représenté, par exemple, par l'importance accordée à la réussite scolaire et au choix de l'école secondaire. Ce phénomène est également visible par rapport aux enfants plus jeunes, par exemple, avec l'importance accordée au choix de la garderie et aux activités structurées à l'extérieur de celle-ci. Le questionnement a donc d'abord porté sur les finalités de l'éducation.

La parentalité ne constitue pas un nouveau thème d'étude. De toutes les époques dont nous avons des traces écrites subsistent des recommandations sur l'art d'être parent, d'Aristote à Rousseau, en passant par Locke et Érasme. Comme le souligne Boltanski (1977[1969]), « la puériculture est sans doute un objet privilégié pour qui veut saisir les caractères spécifiques de la diffusion des techniques et des savoirs à l'intérieur d'une société stratifiée » (Boltanski, 1977[1969]:15). Différents événements auront marqué l'exercice de la parentalité, tels que la multiplication des pédiatres et de leurs guides qui, avec leur approche scientifique, différencient des premiers écrits plutôt paternalistes adressés aux parents. Leur approche favorisa l'utilisation et la création de grilles, tableaux et échelles de mesure et donc, la propagation des normes. Alors que dans un premier temps les scientifiques se sont surtout intéressés au poids et à la taille des enfants, notamment pour comparer les enfants travaillant en usine aux autres, le développement mental devint par la suite un thème central vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle avec les tests de Binet et Simon (1896). Cet intérêt augmenta avec l'utilisation des probabilités et la recherche de liens de causalité autour de la Première Guerre mondiale. Aujourd'hui, avec le technicisme et le positivisme de la société déjà explicités par Habermas (1973[1968]), allant de pair avec le désir grandissant de gérer les risques et prévenir les coûts sociaux d'enfants dits anormaux, les études sur les enfants semblent se multiplier et les injonctions aux parents qui en découlent semblent plus présentes que jamais.

Cependant, dans cette marée de recherches et d'informations, qui débouchent vers différents programmes pour développer les compétences et connaissances des parents, un thème semble manquant, soit la perception des parents sur leur rôle. Alors que les programmes de prévention précoce et les politiques publiques ainsi que les guides et animations de toutes sortes sur l'art d'être un « bon » parent pullulent, que retiennent les parents sur ce qui est désormais considéré comme un « métier », tant les connaissances à acquérir sont multiples ? Que signifient pour eux être un « bon » parent ou un parent « compétent » ?

Peu de chercheurs québécois se sont penchés jusqu'à présent sur cette question. Il importe donc de se questionner sur les représentations que les parents ont actuellement de leur rôle et les objectifs qu'ils se fixent. À une époque où la responsabilisation et l'individualisation sont la norme, que les sources d'éducation à la parentalité sont de plus en plus variées - et leur propagation est de plus en plus rapide - et que le spectre de la médication est plus présent, nous pouvons nous demander à quel point les parents intègrent les divers discours scientifiques et directifs dans leur représentation de la parentalité.

Les chapitres un à quatre de ce mémoire présentent un portrait global pour les experts et l'État de ce qu'est un parent et un enfant dans la société québécoise et occidentalisée actuelle. Ils offrent également un portrait de l'environnement familial, en lien avec le travail. Le cinquième chapitre reformule la question de départ tout en expliquant la méthodologie à la base de ce mémoire. Le chapitre qui suit est un portrait de ce qui est ressorti des entrevues. Finalement, des derniers chapitres ressort une analyse du matériau recueilli en lien avec la littérature et les questions de départ.

## Chapitre 1. Places et rôles des parents dans la société québécoise actuelle

### 1.1. « Élever » pour faire quoi ?

Pour Érasme (1990[1529]), l'éducation servait à arracher l'enfant de son immédiateté bestiale pour le rendre supportable aux autres. Il précisait que :

l'art d'instruire consiste en plusieurs parties, dont la première et la principale est que l'esprit encore tendre reçoive les germes de la piété; la seconde, qu'il s'adonne aux belles-lettres et s'en pénètre à fond; la troisième qu'il s'initie aux devoirs de la vie; la quatrième, qu'il s'habitue de bonne heure aux règles de la civilité (Érasme, 1900[1529] : 93)

Depuis, deux grands courants de pensée divisent l'objet de l'éducation en Occident, à savoir, élever l'individu pour qu'il soit utile à la société ou alors, viser le développement de la personne pour elle-même avant le bien de la société (St-Jarre, 2001). Ainsi, du côté des pratiques éducatives, deux visions s'opposent, soit éduquer pour que l'individu intériorise les normes de son milieu avant tout, qu'il soit un modèle conforme aux générations antérieures, ou éduquer pour favoriser l'épanouissement de sa personnalité et des qualités qu'il possède (Sheriff, 2000, Piaget, 1988[1972]). Cette question est reprise par Pourtois et Desmet (1997) ainsi :

Autrement dit, faut-il éduquer pour que le sujet affirme profondément sa propre liberté ou, au contraire, pour qu'il agisse en conformité avec le groupe social auquel il appartient ? Faut-il viser l'émancipation de l'individu ou son intégration sociale ? Faut-il fabriquer un homme libre (et individualiste) ou un homme social ? (Pourtois et Desmet, 1997 : 14)

Cette considération n'est toutefois pas nouvelle. Rousseau (1992[1780-1781]), auteur de *L'Émile ou de l'éducation* à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, se demandait déjà s'il valait mieux « faire » un homme ou un citoyen. Son livre donnait les préceptes pour façonner un homme « bon » et préconisait, par exemple, de laisser mûrir l'enfance dans l'enfant.

### *1.2. Les fonctions de parent et définitions de parent « compétent »*

Plus spécifiquement, plusieurs auteurs ont tenté de décrire de façon exhaustive les fonctions et rôles des parents à qui, dans la société québécoise, le rôle d'éduquer revient la majorité du temps. Ainsi, le Groupe Alpha Laval,<sup>1</sup> dans *Chapeau les parents !* (1998), qui vise à aider les personnes peu scolarisées à reprendre confiance en leurs compétences parentales, a attribué plusieurs fonctions au rôle de parent dont couturier, cuisiner, gestionnaire, préposé à l'entretien ménager, infirmier et psychologue.

Durning et Pourtois (1994) rendent toutefois compte de l'évolution du concept de « parent ». Selon eux, jadis, il s'agissait d'être parent pour en avoir, de ce fait, la « compétence ». Plus récemment, des problèmes tels la délinquance juvénile, l'échec scolaire ou l'inadaptation psychologique des jeunes sont conçus par les experts et autorités comme des conséquences des difficultés familiales et des problèmes d'adaptation et troubles affectifs des parents. L'intervention sur les parents est donc la solution privilégiée et ils ne sont plus nécessairement conçus comme « compétents ».

La solution privilégiée jadis au Québec pour éviter les difficultés découlant des carences parentales était de substituer les parents. Dorénavant, l'approche est davantage axée sur la famille et vise à « soutenir » ses compétences. Selon Pouliot *et al.* (2008), il s'agirait d'un passage d'une ère de la protection de l'enfant à une de soutien aux parents. Par conséquent, l'action se doit d'être dirigée vers les familles. Ces auteurs mettent également de l'avant la difficulté à différencier les diverses notions utilisées dans ce champ, soit de compétence parentale, de sentiment de compétence parentale, d'efficacité parentale, de satisfaction parentale ou de capacité parentale. En étudiant les approches clinique, juridique, développementale et écologique de la compétence parentale, Pouliot *et al.* (2008) arrivent à la conclusion que les principales composantes de la compétence parentale sont la qualité de la relation affective, l'exercice de l'autorité, la réponse aux besoins de l'enfant, ainsi que la capacité de médiation avec l'environnement.

---

<sup>1</sup> Le Groupe Alpha Laval est un organisme communautaire lavallois offrant des activités d'alphabétisation aux personnes peu à l'aise avec la lecture ou la rédaction.

Malgré qu'il reste un objet difficile à circonscrire, le concept de compétence parentale joue néanmoins un rôle central dans le champ de la parentalité québécoise. Cependant, peu d'études se sont penchées sur la signification que les parents québécois portent eux-mêmes à la définition de ce concept ou à ce qu'ils considèrent comme important pour l'éducation de leurs enfants. L'étude de Trudelle et Montambault (1994) sur « Le sentiment de compétence parentale chez les parents d'enfants d'âge préscolaire présentant des problèmes de comportement » est souvent citée. Les auteurs de cet article constatent que les parents ressentiraient un important sentiment de compétence par rapport à leurs pratiques éducatives réelles, mais que plus les parents auraient un niveau de scolarité élevé, moins ils se sentiraient compétents. La présence d'un réseau social soutenant semble également être un déterminant majeur dans l'évaluation de la satisfaction des parents eut égard à leur rôle.

D'autres études portant sur le sentiment de compétence des parents au Québec sont moins souvent mentionnées, telles les études menées par Boisvert (1997) ou Massé (1991). Boisvert (1997), dans le cadre d'une thèse de doctorat, a voulu étudier la « compréhension » du sentiment de compétence des parents, plus spécifiquement des mères de milieux défavorisés vivant sur la Rive-Sud de Montréal. Ses études concluent que, pour les mères d'enfants de quatre ans, être un bon parent, c'est assurer une présence et une disponibilité en tout temps, savoir maintenir la discipline et pouvoir assurer un support aux apprentissages scolaires. Elle met de l'avant que l'évaluation de la compétence parentale a trop souvent mis l'accent sur les insuffisances des mères et que leur peu de confiance en leur niveau de compétence renforce leur sentiment d'incompétence et d'impuissance. Contrairement à Trudelle et Montambault, elle remarque que, même si les parents possèdent les compétences voulues, ils ne se sentent pas nécessairement compétents ou « experts » dans leur rôle. Ils manqueraient de moyens ou d'alternatives qui influent sur le sentiment de contrôle de sa situation.

Massé (1991), pour sa part, a demandé à cent vingt-sept parents d'enfants de moins de cinq ans ce que signifiait pour eux être un parent compétent. Son analyse suggère que les facteurs déterminants sont les caractéristiques personnelles des parents et les résultats obtenus avec l'enfant. Il obtient plusieurs

critères de compétence parentale qu'il regroupe sous : les catégories des qualités humaines pertinentes, la capacité d'être à l'écoute des divers besoins de l'enfant et d'y répondre adéquatement, la capacité de produire un enfant qui sera conforme à l'image idéalisée par le parent, la capacité de placer l'enfant dans des conditions favorables à son développement et, finalement, la capacité d'établir une bonne relation-communication avec son enfant. Il défend l'importance de connaître la conception populaire de la notion de parent compétent et de pouvoir produire une cartographie de la signification qui lui est donnée car, selon lui aussi, l'accent est souvent mis davantage sur les déterminants de la compétence parentale plutôt que sur sa définition. Tout comme pour Trudelle et Montambault, dans son étude, la majorité des hommes et des femmes rencontrés se sont déclarés compétents en tant que parents.

### *1.3. Facteurs reconnus de « compétence »*

Plusieurs études portent sur les facteurs qui seraient déterminants sur le niveau de compétence des parents. Par exemple, dans le bulletin du *Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants*,<sup>2</sup> les connaissances des parents sur le développement de l'enfant, leurs croyances et attentes personnelles, leurs expériences et leur environnement socioéconomique sont conçus comme des éléments-clés (Krakow, 2007). L'âge des parents (davantage pour les mères que pour les pères), leur état matrimonial, leur présence et leur disponibilité pour l'enfant, l'état de la relation conjugale, le fonctionnement familial, ainsi que la longueur des vacances sont également considérés comme des déterminants importants (Krakow, 2007; Pouliot *et al.*, 2008). Tout comme Boisvert (1997), dans une perspective plus psychologique, Gagnier et St-Jean-Trudel (2007) incluent par ailleurs la perception que les parents ont de leurs compétences parentales (concept du soi parental) comme un déterminant important. Ce concept aurait deux dimensions : le sentiment d'efficacité, qui se définirait par la perception que le parent a de son degré d'aptitude et d'habileté à résoudre des

---

<sup>2</sup> Le *Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants* a été mis en place pour approfondir les connaissances sur le développement social et affectif des jeunes enfants, plus particulièrement entre zéro et cinq ans. Ce centre est supposé favoriser la diffusion des connaissances scientifiques sur le sujet ainsi que faciliter la formulation de recommandations à mettre en place. Il est financé par divers organismes, entre autres, la Fondation Lucie et André Chagnon, l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Agence de la santé publique du Canada. Plusieurs centaines de chercheurs y participent. Pour plus d'informations, consulter l'adresse URL suivante : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/home.asp?lang=FR>

problèmes liés au rôle parental et le sentiment de satisfaction, qui représente la dimension affective. La conscience des exigences et l'entretien d'attentes réalistes auraient également un impact important sur ce sentiment. Elles soulignent également le tempérament de l'enfant, son état de santé, son âge et son développement par rapport à la moyenne des autres enfants de la garderie comme pouvant avoir une influence sur la perception qu'ont les parents de leurs compétences parentales (Gagnier et St-Jean-Trudel, 2007).

Dans l'étude menée par Massé (1991) auprès des parents sur leur conception de la compétence parentale, seulement six répondants sur cent vingt-sept mentionnent l'influence des conditions concrètes d'existence telles que le chômage ou la vie professionnelle. Aucun des répondants n'a fait référence à la pauvreté, aux conditions de logement, aux conditions de travail, à la violence dans les mass media ou au soutien des réseaux formels et informels.

On remarque une tendance des recherches sur la compétence parentale à se concentrer sur les parents avec enfants à « problèmes », comme celle de Trudelle et Montambault (1994) qui porte sur les enfants avec problèmes de comportement. De plus, peu d'auteurs ont approfondi la variation inter et intra ethnique ou la variation selon le statut économique. Boisvert (1997) a étudié les compétences parentales telles que décrites chez les familles à statut socio-économique peu élevé, mais peu d'études se préoccupent de celles chez les familles ayant un revenu plus élevé, hormis celles de Lareau (2003) ou de Boltanski (1977[1969]) qui ne se sont pas tant attardés aux compétences des parents chez ces groupes de personnes qu'à leurs objectifs ou leurs représentations de l'enfance.<sup>3</sup>

#### *1.4. Au-delà des compétences : des besoins*

Tandis que certains auteurs notent un fort sentiment de compétence parentale (Trudelle et Montambault, 1994; Massé, 1991), plusieurs autres soulignent au contraire que les parents ont peu confiance en leurs capacités parentales, sont à bout de souffle, à court de moyens et se sentent coupables (Saucier, 1983; Boisvert, 1997; Tochon et Miron, 2004; Bouthillette *et al.*, 2006; Gagnier et St-Jean-Trudel, 2007). Le Groupe Alpha Laval (1998), qui a étudié les

---

<sup>3</sup> Leurs théories seront par conséquent explicitées dans le deuxième chapitre.

préoccupations parentales, a également retenu le peu d'estime d'eux-mêmes qu'ont les parents, le peu de valorisation qu'ils connaissent, le sentiment d'isolement vécu ainsi que la lourdeur de la tâche d'élever leurs enfants.

Dans la même optique, Saucier (1983) souligne qu'être parent ne va plus de soi depuis que l'on reconnaît des besoins de plus en plus complexes à l'enfant; besoins qui dépassent ceux de protection et d'alimentation antérieurement au cœur du parentage.<sup>4</sup> Selon lui, plutôt que de subir de l'indifférence, les parents ont besoin de support, d'un espace parental, de temps et d'énergie à consacrer à leur enfant, de respect et de valorisation sociale. Il croit que, trop souvent, on aborde le sujet de la famille via ses fonctions, son rôle social ou son organisation lignagère et qu'on ne sait plus en quoi consistent les besoins de chacun des membres de la famille. Il estime que l'anxiété parentale s'intensifie et qu'un peu moins d'un parent sur deux considère avoir « manqué son coup » comme parent.

Tochon et Miron (2004) estiment eux aussi que les besoins des parents sont multiples. Ils auraient des

besoins de se rencontrer, de parler, d'être écoutés, d'avoir des « trucs », des « modes d'emploi » pour les aider à éduquer leurs enfants [...] Ils ont besoin d'être vus et reconnus dans ces efforts et dans l'amour qu'ils portent à leurs enfants (Tochon et Miron, 2004 : 176-182)

Ils ont besoin de se représenter leur enfant comme un être unique, différent, un individu à part entière et non comme un enfant parmi les autres. Au cours de leur projet de recherche-action, ces auteurs ont constaté que les parents qu'ils rencontraient, malgré leurs difficultés (plusieurs parents en situation de pauvreté ont participé à leur recherche), avaient le souci de donner à leurs enfants ce qu'ils avaient de mieux, pour qu'ils soient heureux et acquièrent les outils nécessaires : « Tout au long des rencontres, les parents ont manifesté une profonde détermination à résoudre leurs difficultés et à procurer à leurs enfants de

---

<sup>4</sup> Au-delà du simple lien filial, le parentage sera utilisé ici comme la traduction française de l'expression « parenting », soit la « prise en charge des enfants et désigner par qui et comment sont (ou devraient être) assumées les actions qui permettent, jusqu'à l'âge adulte, la structuration physique et psychique des enfants ainsi que leur socialisation » (voir Dandurand, 1994).

meilleures conditions pour qu'ils se développent et construisent leur vie » (Tochon et Miron, 2004 : 187). Devant les difficultés qu'ils rencontrent pour mener à bien cet objectif, ils notent qu'un sentiment de culpabilité est souvent présent.

Cette volonté de réussir comme parent a également été remarquée dans le projet de recherche *Une place dans la ville. Mieux connaître et reconnaître les parents avec jeunes enfants à charge* mené par le Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté (CREMIS) ainsi que par différents partenaires (Bouthillette *et al.*, 2006). Au cours de ce projet, malgré les difficultés que connaissaient les parents rencontrés (problème de transport, d'isolement et de logement, entre autres choses), leur souci de donner à leurs enfants ce qu'ils ont de mieux - pour que leurs enfants soient heureux et aient les outils nécessaires pour conduire leur vie - ressort. Ce rapport met de l'avant que les problèmes parentaux ne proviennent pas nécessairement de l'âge des parents et qu'il est préférable d'accompagner les parents plutôt que de les contrôler ou de les juger; les parents ayant des compétences, des talents et des capacités souvent sous-estimés.

### *1.5. Parentalité et expertise*

À une certaine époque, les guides destinés aux parents semblaient privilégier le mode plutôt amical. Locke, dans *Quelques pensées sur l'éducation* (2007[1693-1705]) soutient que ses « pensées sont plutôt l'entretien privé de deux amis qu'un discours destiné au public » (Locke, 2007[1693-1705] : 43). Rousseau, pour sa part, dans son livre *Émile ou de l'éducation*, invite ceux qui le lisent à ne pas se méjuger sur son statut :

Lecteurs, souvenez-vous toujours que celui qui vous parle n'est ni un savant ni un philosophe, mais un homme simple, ami de la vérité, sans parti, sans système; un solitaire qui, vivant peu avec les hommes, a moins d'occasions de s'imboire de leurs préjugés, et plus de temps pour réfléchir sur ce qui le frappe quand il commerce avec eux (Rousseau, 1922[1780-1781] : 107)

À la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle - moment considéré comme « fort » du courant de la puériculture qui donnait moins de place à la « nature » - un style

plus autoritaire a pu être observé en éducation avec l'imposition de lois et d'une étroite réglementation. Aujourd'hui, ce style tendrait à disparaître mais se ferait remplacer par un autre, celui de l'expert, défini ainsi par De Gaulejac (2005) :

c'est lui qui sait ce qu'il convient de faire en s'appuyant sur une démonstration imparable, une observation rigoureuse des faits et une analyse « scientifique » de la réalité, ce qui rend ses jugements indiscutables. On attend de l'expert un discours de vérité sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire. (De Gaulejac, 2005 : 53)

Au pouvoir des chefs politiques, se substituerait donc le pouvoir de l'expert. Désormais, les modes d'interprétation de la réalité et les modalités d'intervention sur l'objet prennent un tout autre ton, avec les « nouveaux experts » de la compétence parentale comme les qualifient Kempeneers et Dandurand (2001). Ces « nouveaux experts » sont psychologues, psycho-éducateurs et autres spécialistes dont la position fut décuplée par l'association entre le médical et le social. Comme l'explique Dandurand (1994), les parents sont toujours considérés comme les principaux agents de parentage. Cependant, par les médias, les consultations professionnelles ou les vérifications administratives, les experts les encadrent de plus en plus. Leur position leur permettrait d'influencer ou de légitimer les décisions de l'État et mène à une certaine normalisation par leur prescription de compétences.

Même si, pour certains, les attitudes éducatives parentales seraient des traits stables de la personnalité des parents et donc, prédictifs (Terrisse et Larose, 2000), l'accessibilité à l'information sur l'éducation des enfants ne cesse de s'améliorer avec Internet, la télévision, ainsi que les livres et revues, spécialisés ou non (Gagnier et St-Jean-Trudel, 2007). Ces divers médias peuvent constituer un puissant instrument de production, de diffusion et d'institutionnalisation de discours simplifiés et normalisateurs et un instrument-clé de production du réel, de ses rapports de force et de pouvoir, par le jeu de représentation, car, dans un « double jeu permanent de sélection et d'occultation, ils le structurent symboliquement et le codifient, ils l'investissent de sens et l'interprètent », comme le rapporte De Almeida (2006 : 116). Selon elle, la fabrication sociale de l'enfance s'appuie de plus en plus sur les discours savants et savoirs théoriques

scientifiques produits sur l'enfant. Ces savoirs contribueraient à la typification et à l'évaluation, d'après des échelles standards de développement, de santé et de bien-être. Ces discours confèrent à l'enfance une nature, un statut, des compétences et une place dans la société, y investissant du sens et créant certains rapports de pouvoir et de domination. Turmel (2008) va dans le même sens, soulignant que plus les parents demandent de chartes sur le développement de l'enfant, plus ils doivent s'y conformer.

### *1.6 Infantilisation des parents*

Parazelli *et al.* (2003) croient que les individus sont, de manière générale, classés en deux groupes. Il y a « ceux qui savent » définir les problèmes, les besoins et les programmes d'intervention et « ceux qui ne savent pas » » (Parazelli *et al.*, 2003 : 89). L'État peut en effet réduire à des objets dysfonctionnels des personnes, au nom du « bien-être », les mettant sous le joug des experts pour favoriser leur « réhabilitation » (Parazelli *et al.*, 2003).

Les programmes de prévention précoce au Québec ont notamment donné lieu à un groupe contre ce type de programmes. Ainsi, Stewart (2002) remarque que la plupart des mères visées par les programmes de prévention précoce ne sont pas interpellées comme femmes ou cheffes de famille, mais plutôt comme des « mères adolescentes », soit des jeunes filles ayant un enfant. Elle souhaite dénoncer les fondements des programmes de prévention précoce, croyant le statut octroyé aux parents injuste. Elle constate que l'évaluation de la compétence parentale telle qu'effectuée par le gouvernement focalise majoritairement sur les « insuffisances éducatives » des mères, leurs « carences » et leurs « déficits », c'est-à-dire leur incompétence, et dicter la « bonne » façon de procéder avec son enfant. Ceci mettrait beaucoup de pression sur les parents, notamment car ce programme ne prendrait pas assez en compte les besoins réels des familles, comme les problèmes de logement ou de violence conjugale. Qui plus est, une grande pression est mise sur le retour au travail rapide des mères.

Dans une recherche auprès de parents ayant vécu le programme des SIPPE<sup>5</sup> au Québec, menée afin que ceux-ci puissent s'exprimer sur ce qu'ils ont vécu, on souligne également que les parents doivent souvent composer avec une présomption d'incompétence planant au-dessus de leur tête (Laurin *et al.*, 2008). Par exemple, des parents ayant participé à cette enquête ont déploré ne pas avoir su qu'ils « participaient » au programme des SIPPE et s'être sentis envahis par les interventions. Ils ont perçu cela comme une promotion culpabilisante, harcelante, contrôlante et intrusive, sentant d'ailleurs qu'on ne reconnaît pas leurs habiletés, d'autant plus qu'eux-mêmes se sentent compétents. Ils souhaitent être perçus autrement que comme cumul de « facteurs de risque ». Ils sentent d'ailleurs une contradiction entre la promotion de l'attachement parent-enfant dans le programme et l'encouragement et la pression sociale à inscrire l'enfant à la garderie. Ils dénoncent également le fait que ceux qui « écrivent » les programmes ne vivent pas leur réalité et tentent d'imposer leurs attentes et leurs valeurs, qui ne correspondent pas aux conditions économiques dans lesquelles ils vivent.

### *1.7 Les parents comme facteurs de risque*

Alors même que les parents paraissent être infantilisés, ils se retrouveraient aussi en quelque sorte sur-responsabilisés selon Drolet (1997), Cicchelli et Maunaye (2001) et Martin (2004). Il serait en effet plus facile selon Drolet (1997) de tenir les mères responsables plutôt que les structures socio-économiques. Selon Durning (1995), on assiste à une « réorientation de l'action sociale en direction des familles », tandis que Cicchelli et Maunaye suggèrent plutôt une ère du soupçon à l'égard des parents. Ceux-ci se retrouveraient également sur-responsabilisés en cas « d'échec ». En effet, les parents et, plus précisément, leurs troubles affectifs ou leurs problèmes d'adaptation, semblent désormais tenus comme responsables - et même, coupables dirait Martin (2004) - de plusieurs composantes futures dans la vie de leur enfant, par exemple, son échec scolaire, sa délinquance, sa violence, son attirance pour les jeux de hasard et ainsi de suite. De plus, la valorisation de concepts tels l'empowerment, conçu comme l'appropriation du pouvoir sur sa réalité, pourrait être détourné de son sens premier et utilisé pour sur-responsabiliser encore plus les parents, croit Drolet

---

<sup>5</sup> SIPPE : *Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité*. Il s'agit d'un programme étatique québécois qui sera détaillé au quatrième chapitre.

(1997). Singly (1996) va aussi dans ce sens, suggérant que les parents sont considérés comme responsables de la « révélation » du potentiel de l'enfant en en créant les conditions favorables.

Massé (1991) constate également l'intégration du modèle de responsabilité individuelle. Les parents qu'il a interrogés prennent l'entière responsabilité de leur compétence ou incompétence et se culpabilisent eux-mêmes, accordant peu d'importance à leurs conditions de vie. Dans un autre de ses textes, il développe le concept d'« éthos de la responsabilité », soit l'intériorisation de la responsabilité, qui serait causé selon lui par l'intensification et l'individualisation des inégalités sociales.

Il y a donc une certaine ambiguïté dans le statut accordé aux parents, soit qu'ils sont perçus comme compétents et incompétents à la fois, comme le souligne Clarke (2006) qui a étudié le programme de prévention précoce *Sure Start* en Angleterre, programme semblable à celui du Québec. On souhaite qu'ils s'impliquent dans le processus, donc on prend pour acquis qu'ils sont capables, peuvent réfléchir, sont au courant des besoins de leurs enfants et capables d'articuler ces besoins efficacement, mais, au même moment, ils sont la cible du programme, qui est construit sur une supposition de déficits et d'ignorances parentaux. Ils se sentiraient donc souvent jugés, évalués et soupçonnés. Cela pourrait avoir une influence sur le sentiment négatif par rapport à leurs compétences parentales, comme décrit plus haut. Les parents sont considérés comme les premiers éducateurs dans la vie de leur enfant, et donc responsables, tout en étant considérés comme incompétents.

Otero (2005) et Martucelli (2005) ont tous deux analysé, à une échelle plus vaste que celle de la parentalité, l'ambiguïté dans laquelle baigne l'individu moderne. Selon Otero (2005), paradoxalement, il s'agit d'un double mouvement, soit de déresponsabilisation en même temps qu'une certaine responsabilisation, l'individu étant désormais perçu comme seul responsable de son bonheur ou de son malheur. Pour Martucelli (2005), nous sommes dans un contexte d'exigence généralisée d'implication des individus, d'injonction constante de performance et de réussite, où les individus se doivent d'être actifs et autonomes, capables de se prendre en

charge et de se gérer. L'individu se doit donc d'être actif, d'être l'acteur de sa vie, capable de pouvoir se prendre en charge et de se gérer lui-même, car il sait qu'il sera tenu responsable de tout ce qu'il fait et de tout ce qui lui arrive. Ces nouveaux impératifs de travail sur soi, de planification et d'organisation de sa propre existence pourraient contribuer à l'augmentation du sentiment de culpabilité; l'individu étant renvoyé à ses dysfonctionnements et incapacités.

À partir de ce premier regard, nous pouvons voir que plusieurs discours traversent le champ de la parentalité, s'arrêtant, par exemple, sur les objectifs et fonctions de parents, qui sont aujourd'hui plus définis. Les besoins des parents sont également scrutés, mais moins que leurs compétences, dont la teneur est analysée par la montée des nouveaux experts.

De ce fait, une ambiguïté entre compétence et incompétence plane au-dessus des parents. Ceux-ci peuvent parfois être considérés comme un facteur de risque au lieu d'un facteur bénéfique à leurs enfants.

Malgré que le regard soit, selon plusieurs, de plus en plus orienté vers le parent et moins vers l'enfant, ce dernier existe toujours. Il importe donc de s'attarder à ce qui est écrit à son sujet dans la société occidentale et, plus précisément, dans la société québécoise actuelle.

## **Chapitre 2. L'enfance en Occident et au Québec. Différentes conceptions.**

### *2.1. De l'enfant inexistant à l'enfant acteur*

Il est difficile d'élaborer sur les parents sans aborder le sujet de l'enfant. Comme le soulignent Caillé (2003), Belleau (2004) et Hamelin-Brabant (2006a), c'est l'enfant qui « fait » ou qui « crée » le parent ou la famille, la filiation étant un construit social plutôt qu'une catégorie biologique. Bastard (2006) va dans le même sens, définissant la parentalité comme l'« être parent », qui englobe moins la question de la filiation que celle des relations concrètes entre les pères, les mères et les enfants.

Diverses conceptions de l'enfant et de l'enfance traversent les époques et les lieux. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'avant le 19<sup>e</sup> siècle, l'enfance est relativement méconnue en Occident, peu d'études ou de recherches étant diffusées à grande échelle sur le sujet (Daniel, 2003; Honoré, 2008). C'est au tournant du 20<sup>e</sup> siècle, dans un contexte de haut degré de mortalité infantile, que les observations et donc, les connaissances, sur les enfants auraient augmenté (Turmel, 2008). Selon cet auteur, ce furent d'abord les écrits de médecins qui se sont multipliés et, après 1870, ceux des mères sur leurs propres expériences. L'augmentation de l'intervention de l'État ainsi que la régulation de l'enfance prennent place, croit-il, dans un contexte plus grand de rationalisation du social. De nouvelles méthodes, techniques et protocoles apparaissent pour maîtriser l'enfance : observations, registres, horaires, séquences de stages de développement, critères et quantifications pullulent.

Le 20<sup>e</sup> siècle serait un moment particulièrement marquant car il y a émergence du concept de normalité (et donc, de « l'enfant normal ») ainsi que de malléabilité. Les enfants émergent alors comme des entités sociales dépendantes des interactions humaines continues. Si la technologie permet de garantir la qualité de biens manufacturés, on s'attend alors à ce qu'elle puisse également permettre la production de « bons » enfants. Plus particulièrement, entre 1930 et 1950, à l'ère de la puériculture et des normes médicales prescriptibles pour réguler la vie quotidienne des enfants, l'enfant est davantage conçu comme une cire à modeler par la raison et la mesure (Hamelin-Brabant, 2006a). L'enfant « normal » devient

alors à la fois une abstraction et un idéal pour lequel se battent parents et experts. Turmel (2008) remarque toutefois des variations dans la représentation de « normalité ». Elle peut être conçue selon lui comme l'enfant « de la moyenne », l'enfant « en santé » ou l'enfant « acceptable ». Cette dernière variation découle de la baisse du taux de mortalité infantile. Les experts se sont alors davantage penchés sur le comportement de l'enfant (seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle), d'où l'importance que prend l'enfant « délinquant ».

Outre la rationalisation du social ainsi que la popularité du concept de normalité, plusieurs auteurs s'accordent pour attribuer un changement important dans la conception occidentale de l'enfance à Dolto. Influencée par la sociologie de l'acteur et la sociologie de l'expérience, celle-ci énonce en 1985 que l'enfant est un sujet à part entière (Dolto, 2003[1985]), capable de réflexion, comme une personne. Selon Dandurand (1994), depuis les années '80, soit depuis les écrits de Dolto, il y a une nouvelle valorisation de l'enfance. L'enfant est désormais considéré comme un sujet (et non pas seulement comme un être en devenir), un acteur de son histoire, digne de respect, et un être qui a son propre rythme et sa propre individualité (Martin, 2004; Bastard, 2006; Hamelin-Brabant, 2006a; Neyrand, 2006). Perçu comme façonné, fabriqué et produit, le côté affectif et émotif de l'enfant est considéré comme particulièrement central dans son développement. Neyrand (2006) ira jusqu'à mentionner qu'il s'agit désormais d'un modèle familial centré sur l'enfant plutôt que d'un modèle familial centré sur le père comme chef de famille.

## 2.2. « L'innocence » de l'enfance

À travers les livres et rapports de recherche sur l'enfant, plusieurs soulignent un trait revenant à répétition, celui de l'enfant conçu comme un être passif, innocent et vulnérable face aux parents considérés comme tout-puissants. En plus d'être perçus comme dépendants et non-productifs, les enfants seraient également considérés comme insoupçonnables (Turmel, 2008). Vatz-Laaroussi (1996), qui a étudié les cas de fausses allégations d'agressions sexuelles par les enfants québécois, met en exergue ce dogme de l'enfant innocent et authentique, ne pouvant qu'être victime et jamais responsable. Dans de nombreux programmes pour les enfants, on ne porterait pas attention au fait que les enfants, comme les

adultes, ont des traits de personnalité qui leur sont propres, croit Bellas-Cabane dans une entrevue accordée à Larouche (2007). Elle souligne que les enfants connaissent des phases et tempéraments qui doivent être pris en considération. Les parents sont donc tout désignés comme responsables et les enfants, comme seule possibilité porte d'entrée pour intervenir sur les parents (Clarke, 2006). Selon Clarke (2006), l'enfant en tant qu'entité individuelle serait perçu comme un produit passif de divers facteurs opérant sur lui. Elle remarque cependant que les enfants plus vieux et les adolescents sont généralement perçus comme plus responsables de leurs problèmes, comparativement aux petits enfants perçus comme d'innocentes et dépendantes victimes. Qui plus est, comme Bellas-Cabane, elle croit que les enfants, via les interventions les visant, sont parfois conçus comme une porte d'entrée pour « réformer » les parents, notamment en poussant ces derniers à intégrer le marché du travail.

### 2.3. « L'irréversibilité » de l'enfance

Depuis Piaget (1988[1972]), l'idée persiste que l'enfant doit traverser plusieurs stades pour se développer cognitivement. Depuis les études de cet auteur, on croit que l'intelligence et les habiletés de penser de l'enfant traverseraient des phases complexes et critiques de développement, stades qui seraient universels et successifs (Lalonde-Graton, 2003). Par conséquent, il aurait absolument besoin du stade précédent pour atteindre le suivant. Cela renforce l'idée selon laquelle il faut agir sur l'enfant et rapidement, avant qu'il ne manque la période critique pour un apprentissage spécifique.

De plus, suite à la publication de livres et articles tels que *Tout se joue avant six ans* (Dodson, 2006[1972]), l'« irréversibilité » des apprentissages dans l'enfance semble devenir un fait acquis. L'accent est mis sur les premières années de la vie de l'enfant, plus spécifiquement sur ses premiers mois, comme si le développement de l'humain ne se faisait que dans l'enfance. Les « possibilités » d'un enfant étant désormais connues grâce à la science, il devient honteux et prohibé de ne pas « l'aider » à s'éveiller et à le stimuler au maximum de ses possibilités et compétences, soit profiter de cette mine d'intelligence et de capacités ne demandant qu'à s'épanouir (Gavarini, 2006).

Par exemple, le programme de prévention précoce *Sure Start* en Angleterre, qui a débuté en 1997 et qui ressemble aux programmes de prévention précoce québécois, avait été construit à l'origine pour mesurer le développement du potentiel des enfants de moins de huit ans. Par la suite, il a plutôt été décidé de focaliser sur les enfants de moins de 4 ans, car il y avait « évidence », semble-t-il selon l'État, que de bonnes interventions faites le plus tôt offrent le plus grand potentiel de faire une différence. La popularité des études longitudinales appuie également l'importance accordée aux actions précoces, comme si l'enfant devenait irrécupérable en vieillissant (Clarke, 2006). Au Québec, les recherches de Tremblay *et al.* (2008) mettent aussi l'accent sur l'intervention auprès des enfants agressifs le plus rapidement possible, afin de les guider vers des comportements socialement acceptables et éviter des coûts à la société. Martin (2004) est également de cet avis que pour l'État, il est moins coûteux d'investir dans la petite enfance que dans une « 2<sup>e</sup> chance » pour les individus.

#### *2.4. L'enfance à faire fructifier*

Dans le monde occidental, l'enfant conjugue donc ces diverses caractéristiques, à savoir d'acteur, ainsi que d'être innocent à développer. L'enfant ne paraît donc plus équivaloir à une cire molle à modeler, une ardoise vierge ou une plante à laisser grandir, mais un acteur, digne de respect, qui a le droit de s'exprimer et d'être écouté, devant apprendre à être autonome et débrouillard, afin d'être armé pour la vie. Les travaux sur le développement et les apprentissages de l'enfant des années '80 ont mis en évidence ses capacités, jusqu'alors insoupçonnées, d'apprendre. L'enfant apparaît donc beaucoup plus intelligent qu'on ne le pensait auparavant.

Selon Neyrand (2003; 2006), les parents seraient poussés par un « mélange d'exaltation narcissique et d'anticipation angoissée des épreuves que va devoir traverser leur enfant » (Neyrand, 2006 : 87), afin de pouvoir s'insérer dans une société méritocratique où le mérite ne se mesurerait qu'à l'aune des savoirs acquis; d'où des parents trop bien intentionnés qui gavent leurs bébés de connaissances de toutes sortes. Il constate diverses conceptions et représentations de l'enfant, depuis cette découverte de l'enfant-acteur, à savoir l'enfant comme un sujet, comme un être performant, un consommateur, mais également un être à

risque. Dans tous les cas, l'enfant est valorisé, étant devenu un « bien » de plus en plus rare.

Pour certains chercheurs, nous serions passés d'une ère de l'enfant comme objet d'un désir inégalé à l'enfant objet d'un souci inégalé. L'enfant serait devenu l'être le plus précieux de tous les êtres humains, un bien collectif sur lequel pèsent les attentes de la société. D'autres encore le conçoivent comme un lien, affectif dans un premier temps, car prolongement et incarnation de l'amour et aussi comme lien physique, notamment pour les femmes ou alors, comme le couronnement de la réussite du couple (Charbonneau, 1996; Lemieux, 1996; Théry, 1996; Javeau, 2006). Il serait à la fois receveur, investissement et donneur d'affection. L'enfant peut également être un symbole de la réussite de la famille, plus précisément du couple (De Almeida, 2006).

Dans une étude menée auprès de quarante familles aux États-Unis, Lareau (2003) remarque cependant une différence dans l'éducation des enfants selon le statut socio-économique. Selon elle, les parents des classes moyennes et aisées élèvent leurs enfants dans une optique de « *concerted cultivation* ». Ainsi, ils seraient préoccupés par le fait que leur enfant doive suivre plusieurs activités organisées pour développer plusieurs traits de leur caractère qui pourront leur être utiles plus tard. Il s'agit de maximiser leur apport culturel, par exemple, en rentabilisant leurs loisirs. Elle rapporte que les enfants de la classe moyenne étudiés, sexes confondus, avaient environ deux fois plus d'activités extrascolaires que les enfants de la classe ouvrière. Les parents des classes moyennes et supérieures auraient davantage tendance à voir l'enfance comme une opportunité pour jouer, mais aussi comme une chance de développer des talents et aptitudes qui pourront servir dans le futur. Ces parents auraient particulièrement peur de leur futur économique et de celui de leurs enfants, d'où l'importance que l'enfant puisse se développer de multiples façons pour favoriser ses possibilités, par exemple, qu'il puisse apprendre à être compétitif en jouant au soccer. Par contre, les parents plus pauvres compteraient davantage sur la nature, visant « *the accomplishment of natural growth* », soit que les enfants se développent par eux-mêmes. Les parents envisagent alors leur rôle comme veiller à leur fournir ce dont ils ont besoin pour

grandir, comme le logement, la nourriture ou les vêtements. Ils tendraient alors à moins intervenir dans la vie de leur enfant.

### 2.5. *Le nouvel enfant « compétent »*

Une notion paraît s'imposer dans le monde de l'éducation, à savoir celle des « compétences » de l'enfant. Gavarini (2004) s'insurge contre l'utilisation de cette notion relevant du domaine du travail et de la qualification professionnelle qui s'infiltrerait dans le milieu de l'enfance et croit qu'il faut se questionner quant à son utilisation. Elle croit que l'utilisation de cette expression et celle d'« éducation précoce » génèrent l'idée d'être toujours en avance, alors que les apprentissages demandent un certain temps. Par conséquent, cela contribuerait à l'explosion des déficits cognitifs dès la toute petite enfance et aussi à la propagation de la figure de « l'enfant précoce » et de nouvelles revendications parentales : « L'appel aux aptitudes et performances précoces rencontre cette tendance récente qui consiste, au nom de la prévention, à formuler des prédictions de plus en plus précoces pour l'avenir de certains enfants » (Gavarini, 2004 : 97). Ce point de vue pourrait être associé à celui de Ronfani (2006), selon qui il y a « personnalisation de l'enfant », l'enfant étant reconnu en tant que personne recelant la potentialité pour se développer suivant ses particularités. Pour sa part, Gavarini (2006) croit plutôt qu'il y aurait une quête revendiquée de l'enfant parfait.

Cela refléterait la montée de l'individualisme, de la compétition et d'une stratégie d'organisation différentielle dans le champ scolaire. Elle se demande par ailleurs si on ne peut pas appliquer à ces enfants les troubles identifiés par Ehrenberg et Castel à propos des adultes, soit l'enfant fatigué d'être lui-même, l'enfant négatif et l'enfant « par défaut ».<sup>6</sup> Elle craint que cette mise en application d'une notion de risque d'échec chez des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire favorise les discriminations par anticipation, ainsi que la vulnérabilisation et la désaffiliation (2006).

Les parents pousseraient et bousculeraient leurs enfants à développer précocement leur autonomie. Ceci serait dû au fait que les parents manquent de temps, avec le travail à l'extérieur de la maison, les responsabilités domestiques en plus de

---

<sup>6</sup> Voir Ehrenberg (2001[1991]) et Castel (1981).

l'éducation des enfants. Ils tendraient donc davantage à exiger de leurs enfants qu'ils soient autonomes pour économiser du temps et de l'énergie. Cependant, comme le soulignent Tochon et Miron (2006 : 205), « quelques parents sont conscients qu'en apprenant à leurs petits enfants à être autonomes, ils leur demandent d'être grands ».

### 2.6. *L'enfant stressé*

Depuis une vingtaine d'années, et particulièrement depuis les années 2000, une tendance se remarque dans les conceptions de l'enfant, celle de l'enfant stressé. Ce phénomène se remarque surtout dans les écrits de journalistes ou de psychothérapeutes, notamment américains, ce qui n'est pas sans lien avec le parentage.

L'expression « hyper-parenting », souvent traduite en français par « hyper-parentage », semble avoir été utilisée pour la première fois par Rosenfeld et Wise dans leur livre *Hyper-parenting : Are you hurting your child by trying too hard ?* (2000). Selon eux, à une époque où il y a une augmentation du sentiment d'urgence, du niveau d'anxiété et de pessimisme, les parents, surtout de classes moyennes et aisées, passeraient davantage de temps à « éduquer » qu'à seulement être parents. Ces auteurs croient que les parents, ayant reçu une importante masse d'informations et intériorisé la conviction qu'on peut tout prévoir, veulent désormais élever leurs enfants avec le « risque zéro »; préférant prendre le blâme d'un échec possible pour préserver l'illusion qu'ils ont le contrôle. Ils croient également que les parents se responsabilisent plus que jamais du succès de leur enfant et qu'ils y perdent leurs instincts. En 2008, Galipeau offrait un reportage sur les « hyper-parents » (les parents qui en font trop, et dans tous les domaines), à ne pas confondre avec les « parents hélicoptères » (qui surveillent constamment leurs enfants par-dessus leur épaule), les « parents curling » (qui lissent frénétiquement la glace que s'approprient à fouler leurs enfants) ou les « mères-éducations » (mères qui consacrent chaque minute de leur vie à pousser leurs enfants à l'école).

Pour leur part, Guthrie et Matthews (2002) utilisent l'expression « parentage excessif » dans l'essai *Ces enfants que l'on veut parfaits* pour décrire les enfants

dont chaque instant de la vie est planifié et se veut « enrichissant ». Selon elles, personne ne veut pousser ses enfants, mais tous les parents se croient obligés de le faire. Malgré l'utilisation du terme « tous », elles paraissent s'adresser plus particulièrement aux classes moyennes et supérieures : « Pour la plupart, nous avons fait des études universitaires, nous avons une carrière, nous gagnons bien notre vie et nous vivons dans le confort » (Guthrie et Matthews, 2002 : 37). Elles croient qu'une large part des gestes des parents est posée parce que des « experts » ont affirmé qu'il fallait le faire. Il y aurait ainsi l'idée que, si les parents ne profitent pas au maximum de toutes les techniques de développement des enfants et ce, dès leur conception, ces derniers accuseront du retard. Elles avancent également l'expression de « parentalité déléguée » pour ces parents qui ne se sentent plus assez compétents pour enseigner des choses simples à leurs enfants, comme la bicyclette, et délèguent cette activité à des professionnels par peur de ne pas être à la hauteur. Leur livre est cependant axé sur la psychologie, l'explication du phénomène tournant majoritairement autour de la pression de la société. Elles proposent quelques moyens pour équilibrer sa vie et celle de ses enfants, notamment en veillant à ne pas se suridentifier à la vie de ses enfants.

Ces points de vue pourraient être associés à celui d'Honoré qui a publié en 2008 un essai intitulé *Manifeste pour une enfance heureuse* (2008) et qui trouve également qu'on met trop d'accent est mis sur l'enfance et la performance. Il s'oppose au fait que les enfants soient aujourd'hui, selon lui, des « projets » envers qui les parents ont des attentes vertigineuses ou alors, qu'ils soient perçus comme des biens et des investissements et soient « managés ». Il croit que les enfants hyperperformants sont éduqués pour faire des techniciens et qu'ils perdent tout esprit créatif. Selon lui, les « hyperparents », angoissés, souhaitent des enfants sur mesure, des enfants trophées. Cependant, son livre s'appuie davantage sur des critiques et histoires personnelles que sur des études scientifiques. Qui plus est, bien qu'il se prononce pour le jeu, il paraît tout de même espérer que les enfants performant. Par exemple, il vante les écoles de type alternatives mais tient à souligner que leurs étudiants sont ensuite admis dans les plus grandes écoles et qu'ils obtiennent les commentaires les plus élogieux. Il serait donc plutôt pour le bonheur dans la performance que contre la performance.

Des scientifiques se sont également penchés sur la question. Déjà, en 1983, Elkind, publiait *L'enfant stressé, celui qui grandit trop vite et trop tôt*. Selon lui, contrairement à la croyance populaire, il y aurait moins d'enfants gâtés qu'avant. Ce serait plutôt les enfants stressés dont le nombre tendrait à s'accroître, faisant du coup disparaître le concept de l'enfance. Ces enfants seraient stressés car ils subiraient trop de pressions pour se réaliser, pour réussir et pour plaire. Ce type de pression viserait à accélérer la croissance des enfants, afin que ceux-ci grandissent plus vite, deviennent autonomes plus rapidement et par conséquent, soient obligés d'adopter sur les plans physique, psychologique et social des comportements d'adultes avant d'y être prêts. Ils seraient donc stressés par la peur de l'échec, par la peur de ne pas arriver assez vite et par la peur de ne pas aller assez loin. Ces enfants bousculés dès la prime enfance proviendraient surtout de la classe moyenne, remarque-t-il. Divers facteurs seraient à l'origine de cette pression et surcharge d'activités, notamment les parents de plus en plus stressés, à cause de leur travail et une nouvelle perception de la précocité. Selon lui, jadis, essayer d'accélérer le processus d'acquisition des habiletés intellectuelles chez l'enfant était considéré comme une mauvaise attitude, mais ceci aurait changé durant les années '60, au point où il suggère qu'après l'usure de l'emploi, il y aurait l'usure scolaire.

En France, Buzyn a lancé en 1995 un livre sous le titre évocateur de *Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver*. Elle note la stimulation et l'autonomisation excessives chez les enfants, surtout de classes moyennes. Selon elle, on exigerait beaucoup trop et trop tôt des enfants, selon des normes élitistes façonnées par des intérêts économiques et sociaux. Elle dit remarquer que les enfants se dévalorisent et se disqualifient davantage, sous prétexte de ne pas correspondre à tous les critères de performance définis pour un âge donné. Elle s'oppose au désir des adultes angoissés courant après leur temps, d'imposer un critère de productivité même dans le loisir de leur enfant, se souciant de maximiser l'apport culturel du temps libre de leurs enfants et de le rentabiliser, visant à faire de leur enfant un produit performant à l'école d'abord, puis sur le marché du travail. Elle croit que les enfants manquent de temps pour rêver tout simplement. Des études ayant fait preuve des compétences de l'enfant, il ne faudrait pas tarder à les exploiter, l'enfant étant désormais propulsé au rang et statut d'adulte. Qui plus est, selon

elle, comme la conception d'un enfant est de plus en plus programmée et maîtrisée, les parents s'attendraient également à ce que cette maîtrise de la conception s'exerce également sur l'enfant: « Il se doit d'être un bébé idéal puisque désiré et né au moment où l'avaient décidé ses parents » (Buzyn, 1995 : 19). Ce phénomène serait amplifié par la baisse de la natalité; l'enfant serait devenu le centre de la famille. Cependant, cette auteure tend davantage à parler de ce qu'il faut faire, par exemple éviter les « réparations » via son enfant, que d'explicitier les faits sur lesquels elle appuie ses observations. Ainsi, la réussite des enfants égalerait pour les parents leur réussite personnelle; ce serait un type de réussite par procuration.

Au Québec, on a également écrit sur les petits prodiges qui subissent des pressions indirectes et non dites de la part de leurs parents, qui conduiraient à des crises de désespoir, notamment sous l'angle de la psychoéducation (Duclos, 2006). Cet auteur croit que ceci touche particulièrement les enfants de milieu relativement privilégié et serait causé par le fait qu'aujourd'hui, les parents ont moins d'enfants et on demanderait à l'unique enfant de rassembler des talents que trois ou quatre frères et sœurs auraient pu avoir, par exemple, être doué en sport, à l'école et en dessin. Tout le monde cherche à se dépasser, à aller au maximum de ses limites, c'est normal, croit-il, mais parfois, certains auraient tendance à faire de l'« observance à la prescription », soit exécuter à la perfection ce qu'on leur demande de faire, même si ce n'est pas leur désir personnel.

Par ailleurs, des études mettent l'accent sur le sentiment grandissant d'incompétence qui occuperait les enfants. Avec des critères de mesure jugés très conservateurs, Bouffard et Marcotte (2007) ont interrogé des enfants de huit ans sur le sentiment de compétence. Malgré des compétences manifestes et des habiletés mentales normales ou élevées, 20% des enfants ayant participé à leur recherche se considéraient comme incompetents et décrivaient leurs capacités d'apprendre comme limitées et leurs compétences comme inférieures à la réalité. La recherche a également découvert que les élèves ayant une illusion d'incompétence expliquent leurs réussites et leurs échecs par des raisons sur lesquelles ils ne peuvent exercer de contrôle comme l'aide reçue ou la chance plutôt que par leurs efforts. Ces auteurs constatent que l'illusion d'incompétence

des enfants peut les faire vivre de la honte ou de la culpabilité. Leur position rejoint celle De Gaulejac (2005) qui souligne que la lutte des places oblige tout individu à s'investir dans une compétition exacerbée et que les enfants, dès la maternelle, se voient entraînés pour avoir un parcours d'excellence :

La force de ce système de pouvoir est évidente. Il se présente comme juste et non arbitraire, puisque ce n'est pas l'organisation qui est en définitive responsable de la place attribuée à chaque individu, mais le « mérite » de chacun qui est censé déterminer la place occupée. Dans ce contexte, celui qui perd sa place, ou n'obtient pas celle qu'il convoite, ne peut s'en prendre qu'à lui-même (De Gaulejac, 2005 : 176)

Pour contrer ce problème, Bouffard et Marcotte suggèrent de sensibiliser les enseignants au discours qu'ils véhiculent en classe, notamment celui sur l'excellence qui aurait tendance à encourager un perfectionnisme négatif chez les enfants aux prises avec une faible estime d'eux-mêmes.

#### *2.8. Hypothèses de facteurs et d'explications*

Outre le discours des enseignants, plusieurs auteurs relient ce phénomène d'enfant stressé à d'autres phénomènes sociaux existants. Ainsi, ils voient un lien avec le taux de suicide des jeunes en hausse, l'augmentation du nombre de chirurgies plastiques chez les enfants mineurs (particulièrement aux États-Unis), l'hypersexualisation des jeunes ou l'augmentation de la médicalisation chez ces derniers (particulièrement causée par l'augmentation du nombre d'enfants diagnostiqués comme ayant un déficit d'attention ou un trouble d'apprentissage).

Diverses hypothèses ont été amenées jusqu'ici par des psychologues pour expliquer la présence de ce phénomène. Plus d'un le relie à la hausse de la monoparentalité, à des parents plus stressés à cause de leur emploi et de leur carrière, ainsi qu'à la multiplication des médias, autant la télévision, les articles, que l'amplification de la technoprésence (par exemple, les moniteurs pour surveiller l'enfant à distance). Les caractéristiques des enfants plus individualistes que collectivistes seraient reliées à des bouleversements sociaux, tels que de nouvelles sources d'influence extrafamiliales, la baisse de la religion et l'accent particulier mis sur certains attributs humains particulièrement bien adaptés aux nouvelles conjonctures socio-économiques, croit Ambert (1996). Les

psychologues font le lien avec le passé des parents, croyant que l'enfant doit tenter de satisfaire les aspirations de ses propres parents (Elkind, 1983). Huerre et Azire (2005) remarquent d'ailleurs la plus grande proportion de parents à venir les consulter et à parler au « on » pour désigner leur enfant et eux-mêmes. Rosenfeld et Wise (2000) attribuent également à l'effet des médias, à la baisse des pratiques religieuses ainsi qu'à l'économie, ce qu'ils ont décrit comme l'« hyper-parenting », soit que les parents passent plus de temps à éduquer, parce qu'on croit qu'on peut et qu'on doit tout prévoir, qu'à seulement être des parents.

Plusieurs auteurs soulignent la mode de donner des responsabilités précoces aux enfants, ce qui engendrerait un stress considérable chez eux. Ils déplorent cette tendance malsaine à la télévision et dans les écoles à traiter l'enfant comme un petit adulte. Malgré qu'on ait déjà remarqué le stress des enfants particulièrement dans les sports ou pour la création de petits virtuoses, la principale exigence est celle d'un développement intellectuel précoce qui serait engendré par une perception nouvelle de la précocité. Selon certains auteurs, jadis, on croyait que l'intelligence était innée ou génétique. Par conséquent, rien ne pouvait être fait pour accélérer la croissance et les parents n'y étaient donc pour rien et essayer d'accélérer le processus d'acquisition des habiletés intellectuelles chez l'enfant était considéré comme une mauvaise attitude. Cependant, ceci aurait changé avec les années '60, moment où le mouvement des droits civils s'est développé et où un grand optimisme s'est étendu face aux apprentissages possibles et qui aurait signé la fin du concept d'apprentissage par étapes. C'est désormais la précocité qui est gage d'une bonne insertion : « ainsi la devise « toujours plus tôt » pèse sur les jeunes enfants, programmés pour réussir » (Gavarini, 2006 : 112). On ne saurait plus comment gérer le temps autrement qu'en le rentabilisant et ce, même dans les loisirs (Corwin, 2005). Bawin-Legros *et al.* (1996) qui ont étudié les valeurs éducatives des mères soulignent également que les mères cadres ou de professions libérales mettraient davantage l'accent sur des valeurs telles l'innovation, l'autonomie, l'indépendance, la maîtrise de soi, l'imagination ou la créativité.

Cependant, un trait général semble être celui des classes sociales qui seraient touchées par le phénomène. Ainsi, ce serait à partir des classes moyennes que la

pression s'exercerait sur la prime enfance. Boltanski (1977[1969]), disciple de Bourdieu, après avoir étudié les « fonds culturels » et l'« ethos » des différentes classes sociales, met de l'avant les différences entre les enfants de classes moyennes, soumis selon lui plus précocement aux pressions pour être consciencieux, ordonnés et responsables. Selon Elkind (1983), ces derniers sont soutenus matériellement, mais bousculés socialement et intellectuellement. Lareau (2003) croit par ailleurs que le statut socio-économique influencerait davantage l'éducation que l'origine ethnique.

Par conséquent, après les époques de l'enfant normal, l'enfant en santé et l'enfant acceptable tels que décrits par Turmel (2008), assisterions-nous à l'ère du « super enfant » où l'enfant se doit d'être productif ? Pourrions-nous alors relier ce mouvement au marché du travail des adultes ou à la gestion, comprise dans le sens managérial du terme ?

### **Chapitre 3. Travail, famille, performance**

#### *3.1. Conciliation travail-famille*

En parallèle à cette recherche de « production » chez l'enfant, la complexification du rôle de parent ainsi que le cumul de rôles sociaux qu'il y a à supporter sont souvent rapportés (Conseil de la famille et de l'enfance, 2005). Il y aurait trop à faire en trop peu de temps et ce, particulièrement pour les femmes, comme le rapporte une enquête canadienne sur la conciliation travail-famille. Il faut être une bonne mère, une bonne fille, une bonne sœur, une bonne amie et une bonne partenaire, entre autres choses. De ce fait, plusieurs parents déplorent le manque de temps pour eux et pour leur couple.

L'intensification du travail, l'augmentation du nombre de journées de travail par semaine ainsi que la diversification des formes d'emploi et des horaires (notamment les horaires de travail variables ou rotatifs) ressortent d'une étude canadienne réalisée en 2006 (Tremblay *et al.*, 2006). Outre le manque de temps, les individus enquêtés se disent stressés car ayant de la difficulté à concilier obligations professionnelles et familiales. Il y aurait « débordement du travail sur la vie personnelle ». Les conflits qu'ils vivent proviendraient notamment lorsqu'une demande spécifique à un rôle s'avère incompatible avec une demande attendue dans un autre rôle. Dans les facteurs influençant l'ampleur du conflit travail-famille, on retrouve notamment le travail (l'environnement, les caractéristiques de l'emploi, le type d'emploi, les tâches reliées) et la famille (nombre de membres, âge moyen des membres, présence ou non d'handicaps). Les auteurs de cette étude notent que même si l'articulation travail-famille est discutée sur la scène publique, elle relève du domaine de la vie privée et, dans certains milieux, consiste en une « affaire de femmes » plutôt qu'une « affaire de société ».

Les tensions découlant du cumul de rôles sociaux et la complexification du rôle de parent se répercuteraient sur la santé mentale et physique des travailleurs, sur la qualité de leur vie familiale ainsi que sur leurs performances au travail (Paquet, 2004). Qui plus est, cela aurait un impact sur les coûts en soins de santé et en services sociaux. Dans les éléments caractérisant l'organisation sociale et

économique, les auteurs de ce rapport notent, outre les nombreux rôles, la plus grande présence des femmes sur le marché du travail, la pluralité des types de famille, la hausse du taux de personnes âgées, l'interdépendance travail-famille, l'importance des PME au Québec, les exigences du marché du travail et l'importance du travail atypique, entre autres choses. Ils mettent l'accent sur l'importance des « temps de la ville », soit la concordance et l'harmonisation des activités et des services sur un certain territoire. Il s'agit d'un nouveau mode de gouvernance qui pourrait s'établir, afin d'améliorer la planification temporelle des activités et services.

Une surcharge de rôles, qui plus est, de rôles pouvant s'avérer conflictuels, est rapportée par 42% des Canadiens en 1991 et 56% d'entre eux en 2001 (Duxbury *et al.*, 2003). Selon cette recherche, au Canada, l'interférence naîtrait davantage de la priorité accordée au travail au détriment de la famille. Ainsi, en 2001, un employé canadien sur dix signalait que sa famille faisait sérieusement entrave à son travail. Un employé sur trois signalait plutôt que le travail faisait sérieusement entrave à sa famille. Par conséquent, l'on peut dire qu'à la fois, le travail semble empiéter sur la famille, mais les enfants et la famille semblent également empiéter sur le travail et la carrière; les deux, tout comme les travaux domestiques et le transport entre la maison et le travail ou la maison et les activités des enfants, empiétant sur le temps personnel. Ceci contribuerait à la fatigue émotionnelle et physique des travailleurs. Ce qui ressort de cette étude est d'abord l'impact de la culture organisationnelle sur les employés, découlant entre autres de la technologie et de la « flexibilité », que les employés définissent comme la culture des heures, de l'argent, de la gestion, de la culpabilité. Cette culture serait basée sur le mythe de la séparation des mondes (par exemple, du travail et de la famille). Les employés déplorent également les changements incessants (tels que la réduction d'effectifs, les fusions ou la restructuration), qui font entrave à la conciliation en augmentant la charge de travail et le stress. La situation familiale, par exemple, le jeune âge des enfants ou les enfants avec besoins spéciaux, influencerait également le rapport au travail; la source de stress étant plus grande lorsque les enfants à charge sont en bas âge. Les parents se disent donc embarqués dans une course effrénée, comme un train à haute vitesse qu'ils aimeraient pouvoir faire ralentir (Duxbury *et al.*, 2003).

### 3.2. *Philosophies du travail : bureaucratie, technocratie et cie*

Se pencher sur les différentes philosophies de travail ayant cours permet de mieux comprendre l'esprit y prévalant. Par exemple, l'idéal bureaucratique pourrait se traduire comme un monde où chacun serait à « sa place », résultant d'une division poussée du travail et où chacun aurait les compétences requises pour son poste. Un idéal où normes et règles impersonnelles règneraient avec un fonctionnement, soit des rapports humains, fortement règlementés et formalisés. On y vise un pouvoir exercé rationnellement, de façon impersonnelle mais formelle, où le pouvoir se doit d'être limité et fonctionnel afin de viser l'efficacité ultime.

La structure technocratique est définie comme un pouvoir fort, un fonctionnement rationnel ainsi qu'une participation aux prises de décisions (Enriquez, 1997). Le pouvoir fort tire généralement sa légitimité d'un haut degré d'expertise et il se fonde sur le savoir notamment, mais surtout sur l'appropriation exclusive de ce savoir. Deux types comptent par-dessus tout : les savoirs découlant des disciplines de pointe ainsi que ceux des sciences de la gestion. Il importe d'être à la fois expert dans son domaine et expert en management. À la différence du bureaucrate, Enriquez explicitera que le technocrate ne s'intéresse pas tant à l'organisation rationnelle qu'à la gestion rationnelle. Il explique également que la participation aux prises de décision se pratique comme une marge de manœuvre laissée dans le choix des techniques et des moyens aux collaborateurs proches.

Le mode de gestion technobureaucratique se pose pour sa part comme une combinaison des deux, caractérisé à la fois par :

Une pyramide hiérarchique développée, une division du travail parcellisée, une réglementation écrite omniprésente, une grande importance accordée aux experts et aux techniciens, des contrôles très élaborés, une communication difficile entre les paliers, une centralisation du pouvoir, une autonomie relativement faible pour les paliers inférieurs, un droit d'expression très limité et une éthique du bien commun (Chanlat, 2001 : 66).

Chanlat souligne l'importance de suivre les règles dans ce type de gestion, où l'individu se doit d'être le plus rationnel et dénué de passion possible, voué aux défis et confronté au dépassement continu de soi, où les « battants » mènent et

règnent au prix de nombreux sacrifices, comme l'avait déjà suggéré Ehrenberg (2001[1991]).

Un autre mode de gestion est parfois présumé. Dérivé de la technobureaucratie, il serait fondé sur l'idée de compétitivité, se différenciant du mode de gestion technobureaucratique par l'intégration de nouvelles pratiques managériales qui mettent l'accent notamment sur « la réussite, la survalorisation de l'action, l'obligation d'être fort, l'adaptabilité permanente, la mobilité, la canalisation de l'énergie individuelle dans les activités collectives et le défi permanent » (Chanlat, 2001 : 67). Ce mode de gestion peut par conséquent être associé à une plus grande autonomie, une forte responsabilisation ainsi qu'à une demande plus accrue de flexibilité, entre autres choses. Un point nouveau serait la mobilisation totale de l'individu au service de l'organisation, ce qui exige un engagement total et une adhésion personnelle. La rationalité instrumentale prendrait ainsi une importance plus grande que jamais.

Les questions d'ordre politique semblent se poser de moins en moins, tout relevant de l'ordre technique (Habermas, 1984[1973]; Enriquez, 1997). Ce dernier ira jusqu'à dire que ce type de structure permet de céder au fantasme de tenter de maîtriser pratiquement tout le présent et l'avenir, en définissant des modèles de pensée et d'action, pour éviter toute anxiété de l'inconnu en créant des normes et des règles de fonctionnement.

### *3.3. Familles et performances*

Tandis que des auteurs remarquent la présence de pressions et de nombreux conflits liés à la répartition du temps entre la vie professionnelle et la vie familiale, d'autres se demandent si le problème de nombreuses familles ne serait pas qu'au-delà de devoir adapter la vie de famille à la vie professionnelle en termes de rythme ou d'horaire de travail, elle doit également s'adapter à son type de gestion (Almqvist, 2006). Des auteurs tel Honoré (2008) nous ont en effet mis sur cette piste, énonçant qu'aujourd'hui, les enfants sont micro-gérés. En plus d'être soumis aux désirs parentaux, les enfants seraient soumis à l'obligation de se « vendre » en vantant leurs performances et mérites, survalorisation du travail oblige, d'après des critères de rentabilité (Buzyn, 1995). Selon elle, l'enfant

équivaldrait désormais à un produit à doter de qualités « indispensables », un produit à évaluer et à gérer.

Des chercheurs en psychoéducation se sont questionnés sur le sujet de l'« hyper-éducation », qui aurait trois grandes caractéristiques selon eux, soit la surimplication, la surstimulation et la surprotection (Proulx, 2004). Les parents s'impliqueraient trop, croient-ils, lorsqu'ils font de la microgestion et cherchent à réguler tous les détails de la vie de leur enfant. La surstimulation s'établit lorsque les parents veulent trop enrichir et stimuler l'intellect de leur enfant, notamment en le surchargeant d'activités. Finalement, la surprotection peut subvenir lorsque les parents craignent d'être identifiés comme mauvais parents et souhaitent prévenir les échecs et contrer les obstacles se présentant à leur enfant. Ils conseillent aux parents d'être décontractés dans l'éducation de leurs enfants. Dans une entrevue effectuée par Proulx (2004) avec Gingras et Koestner,<sup>7</sup> ils soulignent la différence de motivation que connaissent les jeunes, certains étant poussés par une motivation intrinsèque et d'autres, extrinsèque. Selon Millet (2005), ceux guidés par les premières viseraient à être en conformité avec les règles, auraient un grand esprit de réussite et s'appliqueraient beaucoup dans le travail. Les individus plutôt guidés par le deuxième type de valeurs seraient plus individualistes, auraient un plus grand esprit d'indépendance et une plus forte capacité d'initiative.

Comme il a été souligné dans le premier chapitre, le thème des compétences est souvent présent lorsqu'on parle des parents et cela, avec un objectif bien précis, soit celui de la performance : « La compétence est donc plus qu'une habileté ou une aptitude : elle vise une certaine performance » (Boisvert, 1997 : 22). Ce concept ne s'appliquerait donc pas seulement à l'enfant, mais également au responsable de son éducation. Les parents intégreraient de plus en plus une culpabilité marquée et « écrasante », car tout ce qui arrivera est mis sur la faute des parents (Massé, 1991; Guthrie et Matthews, 2002). Certains parents pousseraient leurs enfants à outrance, car les « experts » auraient affirmé que

---

<sup>7</sup> Isabelle Gingras a obtenu un postdoctorat en psychoéducation à l'Université McGill sur la surcharge parascolaire chez les étudiants sous la supervision de Richard Koestner. Voir Gingras, I. (2006) *Cross-cultural Perspectives on HyperParenting*, McGill University, Montréal.

c'était ce qu'il fallait faire. Ils auraient l'impression que s'ils ne profitaient pas au maximum de toutes les techniques de développement et de stimulation des enfants et ce, dès leur conception, ils accuseraient du retard. Les enfants seraient devenus les instruments d'une société qui souhaite en faire des enfants performants pour répondre à ses objectifs.

#### 3.4. Des enfants à bout de souffle

Dans l'enquête sur les besoins des parents avec jeunes enfants à charge, Bouthillette *et al.* (2006) rapportent les dires d'une directrice de centre de la petite enfance. Celle-ci remarque que les parents de classes aisées, « mieux nantis », ont davantage tendance à « pousser » et à « bousculer » leurs enfants pour qu'ils prennent divers cours de danse, de natation ou de langue et se développent plus rapidement :

On voit des enfants où le degré de performance, l'attente du parent pour que l'enfant performe est tellement grand [...] le parent s'attend à ce que son enfant soit performant dans tous les stades du développement [...] c'est fou là, les enfants nous arrivent fatigués (Bouthillette *et al.*, 2006 : 13)

Cette dernière remarque également une autre tendance parentale, chez les adultes qui travaillent en usine et qui sont « à bout de souffle, découragés », qui ne peuvent pas prendre des congés quand leur enfant est malade sans risquer d'être congédiés. Le stress engendré dans ces cas peut aussi avoir des conséquences négatives pour les enfants. Opposés à ces cas « problématiques » sont les parents qui vont « au rythme » de l'enfant, sans le bousculer, et c'est ici qu'on retrouve, au tout premier chef, les jeunes parents :

Les jeunes parents qu'on a ici, je les sens très près de leur enfant, encore plus que les 25 ans et plus. Un souci d'offrir une saine alimentation à l'enfant, d'aller à son rythme [...] quand je parlais du stress, ces enfants-là sont des petits bonheurs. Ça rentre le matin, et c'est sûr qu'ils ont moins de stress (Bouthillette *et al.*, 2006 : 13-14).

Comme plusieurs auteurs le soulignent, des parents de classes aisées lisent des recherches effectuées sur des enfants sous-stimulés et donc, favorisent la stimulation et l'intègrent à leur mode de vie, sans penser que ces recherches ne les visaient peut-être pas. D'un autre côté, le gouvernement et les programmes de

prévention précoce semblent s'efforcer d'inculquer une culture de « compétence » parentale. Pour certains, la précocité, autrefois privilégiée surtout chez les classes de l'élite, se fait désormais indice de normalité : « Elle [la précocité] signe en effet par anticipation la réussite presque certaine, ou l'échec quasi inévitable, elle délimite la ligne de partage entre les enfants prometteurs et les enfants à difficultés potentielles » (Gavarini, 2006 : 112). Être dans la moyenne, pour plusieurs parents, correspondrait désormais à être dans l'échec (Corwin, 2005). Nous serions en attente de l'excellence, du « zéro-défaut », même dans l'éducation (Huerre et Azire, 2005).

Pour certains psychologues spécialisés dans la petite enfance, la nouvelle pression exercée sur les parents, pour ne pas « perdre de temps » avec l'enfant, serait un effet pervers de l'évolution des connaissances (Gagnier et St-Jean-Trudel, 2007). Ainsi, l'augmentation de l'accessibilité des renseignements sur l'éducation des enfants, soit des livres et guides pour les parents, créerait un nouveau standard de perfection à atteindre et favoriserait le mythe de la mère parfaite. Elles attribuent aux médias la montée de ce perfectionnisme parental. Selon elles, il s'agit de la même évolution qui a conduit à être esclaves du travail et engendrerait beaucoup de stress. Elles croient qu'il est clair que l'anxiété de la performance touche de nombreux parents. Cependant, elles remarquent comme effet positif une augmentation réelle des connaissances générales des parents en matière d'éducation. Pour sa part, Gannac (2006) utilise plutôt le terme « hyperpsychologisation » pour décrire le fait que, aujourd'hui, selon lui, les parents se posent trop de questions. On peut toutefois se questionner sur ce que les parents intériorisent réellement de l'information qu'ils reçoivent sur l'éducation.

### *3.5. De l'ère des compétences*

Un parallèle entre travail et mode d'éducation a été remarqué par Perrenoud (2008), qui avance qu'il y aurait une sorte de « contagion » provenant du monde du travail. Celui-ci se serait emparé du concept de compétence et l'école, dans la lancée des valeurs de l'économie du marché et de la modernité, lui aurait emboîté le pas, d'où les valeurs qu'il observe à l'école telles que « gestion des ressources humaines, recherche de la qualité totale, valorisation de l'excellence, exigence

d'une plus grande mobilité des travailleurs et de l'organisation du travail » (Perrenoud, 2008 : 14-15).

Selon lui, le nouveau but en éducation serait de gérer les compétences. Cette approche dite d'approche par compétence, a pour caractéristique de mettre l'accent sur la mise en œuvre. Reprenant la théorie de Chomsky sur les compétences langagières, on aurait tendance à penser les compétences pour produire indéfiniment, croit-il. On opposerait le concept de compétence à celle de performance, cette dernière étant comprise comme un indicateur plus ou moins fiable d'une compétence, qu'on supposerait stable, et qui ne pourrait être mesurée qu'indirectement. De ce fait, invisible, la compétence ne serait perceptible que par des performances ponctuelles et dépendantes de conditions particulières, ce qui pose la question de sa conceptualisation.

Articles et livres sur la compétence, les compétences ou même les polycompétences (Masson et Parlier, 2004) abondent en effet aujourd'hui. Ce concept regroupe plusieurs traits, à savoir mobiliser ses connaissances, utiliser des ressources, les cumuler également, par rapport à un contexte, mais également savoir en faire la synthèse, les structurer, les combiner avec une grande flexibilité (Le Boterf, 1994; Roux-Durfot, 2004). Pour performer, on doit ainsi avoir des connaissances, mais surtout pouvoir les transformer en compétences, ce qui, finalement, permettra d'agir (Brailovsky et *al.*, 1998-1999). Celles-ci dépendent d'une logique dialogique (Heilbrunn, 2004) et sont intimement liées à la reconnaissance et aux performances attendues. La compétence est donc toujours compétence à agir, à gérer (Masson et Parlier, 2004). Il devient conséquemment plus facile de déceler l'incompétence que la compétence et, ainsi, de mettre l'éclairage sur les manques. Les compétences sont normées, tout comme l'excellence, mais les normes sont assez floues. Par conséquent, beaucoup ne sont pas reconnues et leur évaluation est donc difficile (Brailovsky et *al.*, 1998-1999). Le processus est rarement valorisé, l'accent étant mis uniquement sur ce qui est visible, directement observable, selon les grilles du gouvernement, ce qui se rapproche à ce que disait Le Boterf : « il n'y a de compétence que de compétence en acte » (Le Boterf, 1994 : 16).

### 3.6. *Contre-face de la performance*

Pour certains, l'idée de la performance transpose « l'idée de l'assignation d'un statut selon les critères de performance individuelle » (Habermas, 1984[1973] : 40). Pour d'autres, par « performance » on entend ce qui est supposé assurer l'intégration sociale (Queval, 2004; Roux-Durfot, 2004). Il s'agirait d'un concept cumulatif. Ainsi, dès qu'un seuil serait atteint, seuil défini par un nombre restreint de normes qui résument la capacité à réussir, d'où le côté relatif et réducteur du concept (Roux-Durfot, 2004), un nouveau seuil de performance serait fixé, d'où la nécessité d'adaptation permanente décrite par Ehrenberg (2001[1991]).

Tout ce qui a trait au sens, à la symbolique, à l'identité, aux dimensions abstraites ou invisibles du lien social est plus facilement ignoré, car non observable ou mesurable. Martucelli avait déjà suggéré que « la performance est une mise en chiffres du monde » (Martucelli, 2005 : 31), ce que soulignait également Stiegler, rapportant que, outre en ce qui concerne les arts, la performance « signifie essentiellement la quantification de la qualité, la transformation et la réduction du qualitatif en quantitatif » (Stiegler, 2004 : 210-211).

Une autre condition requise pour évaluer la « performance », comme le souligne Roux-Durfot (2004), est celle du temps, la performance n'étant évaluée que selon des délais précis, souvent condensés, ce qui est le cas pour les intervenants devant juger des compétences parentales au Québec. La compétence parentale, comme tout type de compétence, n'est pas figée et peut évoluer. Elle a un caractère dynamique et son évaluation doit par conséquent tenir compte de ce critère du temps (Durand, 2004), sinon il peut y avoir simplification néfaste du mode d'évaluation. Tout ce qui n'a pas trait uniquement et directement à la performance doit être occulté, ce qui laisse peu de place à la vigilance ainsi qu'à la capacité de discernement des intervenants, d'où le danger de l'illusion de performance, le réel n'étant perçu que par fragments.

Les individus pourraient être davantage considérés comme de simples objets dont on cherche à mesurer les comportements, comme moyen plutôt que fin, ou, alors, comme facteur qu'on cherche à mesurer (De Gaulejac, 2005). Enriquez (1997) explique ainsi :

On demande à chaque individu de devenir un battant, un héros, une personne « radar » capable de s'adapter à toutes les circonstances et on demande à des populations entières de n'avoir plus que la réussite économique et personnelle comme mot d'ordre (Enriquez, 1997 : 118)

Le travail est perçu comme la finalité de l'existence, donc l'individu qui en demeure exclu est considéré comme ayant raté son but. La gestion managériale favorise la rentabilité grâce aux activités humaines désignées en indicateurs de performance qui traduisent les coûts et bénéfices, « sous une apparence objective, opératoire et pragmatique » (de Gaulejac, 2005 : 22). Les sciences de la gestion utiliseraient la scientificité des sciences exactes pour légitimer leur pensée utilitariste de l'homme, croit-il. Dans ce type de gestion, l'individu existe, mais seulement comme un objet manipulable et instrumentable à volonté dont l'État se servira pour produire (Enriquez, 1997), l'individu devant être perçu comme un être rationnel, dénué de passion (Chanlat, 2001).

On semble retrouver ici la logique du dépassement permanent et la quête de l'excellence ayant été décrites par Aubert et de Gaulejac (2007) et qui se rapportent à l'idéologie managériale ou à l'éthique protestante de Weber (2003[1904-1905]), soit de travailler sans relâche comme preuve et moyen de salut. Il y aurait exigence de succès, survalorisation de l'action, mythe de la réussite, thème du challenge et de l'élitisme, obligation d'être fort, demande d'adaptabilité permanente, équivalence entre progrès économique et progrès social ainsi que conciliation entre intérêt individuel et intérêt de l'entreprise. L'individu, par le pouvoir managérial, se trouverait donc mobilisé psychologiquement sur des objectifs de production mais, d'une certaine façon, l'augmentation fulgurante de la surveillance, des programmes et diktats conduisent à un sentiment de perte de contrôle et d'autonomie ou, comme dirait Foucault, d'« angoisse close de la responsabilité » (Foucault, 1977 : 504) ou du fameux discours de l'adaptation : « Adaptez-vous ou disparaissiez » (Stiegler, 2004 : 218), en même temps qu'il est contraint à un assujettissement et à une injonction constante de performance et de responsabilisation, essentielles dans les démarches compétences (Masson et Parlier, 2004).

Ces transformations dans les modes de gérance des entreprises semblent également s'étendre à la vie humaine, d'où la nouvelle ère d'être les « entrepreneurs de nos propres vies » comme souligné par Ehrenberg (2001[1991] : 16). Ceci implique une nouvelle idéologie de la réussite, caractérisée par des valeurs de justice, de concurrence, d'imprévisibilité ainsi que d'accomplissement personnel à cette ère qu'il qualifie de mythologie de l'autoréalisation nécessitant une singularisation de soi et dont les figures-clés seraient les battants, les leaders et autres conquérants. Les enfants sont-ils en train d'être soumis à ces injonctions de performance et d'accumulation des compétences ?

### 3.7. Stratégie de contrôle : La médicalisation

Un signe de cette injonction pourrait être la montée de la médicalisation allant de pair avec la peur de l'enfant délinquant. L'expression « médicalisation » renvoie aux processus par lesquels on définit ou redéfinit en termes médicaux des comportements ou phénomènes individuels ou de société posant problème (Cohen, 2003). Ces « problèmes » peuvent ainsi se faire attribuer une cause médicale ou se faire prendre en charge médicalement et être reconnus officiellement par l'État sous cette nouvelle désignation médicale institutionnalisée. Différents comportements juvéniles se sont ainsi retrouvés médicalisés. Par exemple, les problèmes d'apprentissage de la lecture et des mathématiques sont médicalisés dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*,<sup>8</sup> et de « petits monstres », des enfants en classe sont devenus des « petits malades ».

Déjà, en 1975, des auteurs américains avaient suggéré que l'hyperactivité était une étiquette donnée dans une certaine situation pour soulager les parents et les enseignants de comportements gênants, et non pas un trouble ou un symptôme réel (Schrag et Divoky, 1981[1975]). Selon eux, l'explosion des cas d'hyperactivité ne serait pas liée à une pandémie médicale, mais à une panique morale causée par l'indiscipline scolaire et les industries pharmaceutiques. Par la médicalisation de ce problème, on tenterait de camoufler des problèmes sociaux

---

<sup>8</sup> Communément appelé DSM-IV, il s'agit d'un manuel professionnel de diagnostic de troubles mentaux destiné aux psychiatres.

en les traitants comme des problèmes pédiatriques individuels. La technologie médicale permettrait de « gérer » les enfants en les droguant et de produire une tranquillité civile et une harmonie sociale, les enfants étant en conformité avec les attentes de conduite des adultes. Ils déplorent déjà le lien trop rapide selon eux entre les mauvaises performances à l'école, le crime et la maladie. Ils remarquent pourtant que des enfants hyperactifs causant problème à l'école sont perçus comme compétents et performants au travail. Ils croient que des millions d'enfants ne sont plus considérés comme des êtres humains faisant partie d'un spectre de comportements, mais des êtres humains qualitativement différents de la moyenne. Aujourd'hui, avec la popularité des tests statistiques, nous pourrions nous demander si ces êtres humains ne sont pas perçus également comme quantitativement différents de la moyenne.

Il pourrait s'avérer dangereux de vouloir prédire prématurément la délinquance et de favoriser ainsi les traitements individualisés, le contrôle social et l'impérialisme médical. Selon Schrag et Divoky (1981[1975]), l'État jouait aux médecins, mais on pourrait se questionner si, aujourd'hui, l'État ne se sert pas plutôt des experts. Contrairement à Cohen (2003), ils croient plutôt que la médicalisation contribue à l'augmentation de la responsabilisation des individus, avec la popularité des procédures et contrôles possibles pour produire la performance, qui favorisent les sentiments de honte et de culpabilité pour les parents n'arrivant pas à « gérer » efficacement leur enfant. Alors qu'au Québec, nous voyons l'accent mis par le gouvernement sur la réussite par l'intégration du marché du travail.

Le médicament semble désormais agir comme discipline du corps pour reprendre les termes de Mauss et comme le rapportent Collin et Suissa (2004). Ainsi, les traitements pharmacologiques ont trois grandes fonctions : réparation, normalisation et extension des capacités corporelles et psychiques (Conrad et Potter, 2004). Ceci pourrait répondre à la réduction du seuil de tolérance, tant pour les dysfonctionnements sociaux que pour la souffrance psychique remarquée dans les sociétés occidentales (Collin et Suissa, 2004). La médicalisation pourrait donc servir comme modalité de contrôle social, soit à produire du conformisme, favoriser la normalisation et contrer les comportements indésirables en dressant et

modelant les individus gênants. Elle pourrait également servir dans des objectifs de performance, en ne permettant plus seulement de « réparer » mais de rehausser les potentialités des individus (Collin, 2007). Différents facteurs sont désignés pour favoriser la médicalisation tels la baisse de la pratique religieuse; la foi dans la science, la rationalité et le progrès ou l'individualisation des problèmes et la recherche de solutions technologiques pour y remédier. L'augmentation de la médicalisation augmenterait, selon certains auteurs, la croyance que les individus ne sont pas responsables de leurs actes, entraînerait une obsession et une dépendance face à la médecine, favoriserait la montée de l'État thérapeutique et pourrait réduire l'autonomie de l'individu.

Plusieurs sont d'avis qu'avec la médicalisation, au lieu de chercher à changer l'environnement ou les idéologies néfastes, c'est plutôt l'individu qu'on cherche à modifier, son cerveau par exemple, d'autant plus que, comme l'écrivaient Moreau et Vinit (2007), « le corps est désormais remplaçable, en pièces détachées, remodelable, lissé, voire programmable » (Moreau et Vinit, 2007 : 37), tout comme l'esprit, pourrions-nous peut-être rajouter. Il pourrait y avoir confusion entre malaise social et souffrance psychique, ou entre symptôme et diagnostic.

Au-delà de la médicalisation, la recherche de la performance a également été étudiée chez les enfants pratiquant un sport de haut niveau, mais uniquement sous l'angle de la performance sportive, ne concernant alors qu'un petit nombre d'enfants. Il peut être intéressant de se pencher sur cette recherche de performance dans la famille, mais d'un point de vue plus général. D'abord, toutefois, il importe de se pencher sur les écrits de l'État québécois à propos des parents et des enfants.

## Chapitre 4. Quand l'État parle des enfants et des parents

Comment parle-t-on des enfants et des parents dans la société québécoise actuelle ? Longtemps, le domaine familial est apparu comme relevant strictement de la sphère privée, ce qui n'est désormais plus le cas, l'enfant soulevant les frontières dites « perméables » entre le public et le privé (Deret, 2001; Caillé, 2003). Au Québec, dans ce champ, l'État est un acteur important. Selon Kempeneers et Dandurand (2002), depuis une douzaine d'années, le Québec aurait développé une politique familiale explicite sans équivalent en Amérique du Nord. Comme le spécifient Laurin-Frenette *et al.* (1984 : 47),

C'est l'État qui initie, implante, oriente, règlemente, encadre, directement ou indirectement, les politiques, programmes et services d'éducation, d'accueil, de santé, de garde, de récréation, de réhabilitation et autres, qui sont destinés aux femmes et à leurs enfants

Plusieurs types d'écrits portent la signature de l'État, des écrits relevant, entre autres, de prises de décisions globales dans le champ de la parentalité et de l'enfance, de programmes plus précis s'adressant à certains « types » de parent, de guides éducatifs ou de rapports de recherche. Le bilan 2003-2006 des réalisations gouvernementales auprès des familles et des enfants présente ainsi plus de soixante-dix programmes et aides qu'il propose.

Sachant l'impact que l'État peut avoir dans le domaine de la parentalité dans un système interventionniste, il mérite de s'y attarder. Afin de mieux comprendre le lien entre parentalité, enfance et gouvernement, certains documents étatiques québécois récents (datant de 2004 ou ultérieurement) de différentes natures traitant de la famille et autant que possible des 0-5 ans seront décrits plus en profondeur. Dans un premier temps, un document ministériel sera examiné, soit *Briller parmi les meilleurs*. Par la suite, une politique, la *Politique en périnatalité 2008-2018*, sera étudiée. Finalement, un service destiné aux parents, les *Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité*, un document sur le programme éducatif en centre de la petite enfance, *Accueillir la petite enfance*, ainsi qu'un guide destiné aux nouveaux parents, *Mieux vivre avec son enfant 2009*, seront analysés plus en

profondeur, eut égard à comment on fait allusion aux parents et aux enfants dans ces textes.

#### 4.1. Document ministériel : *Briller parmi les meilleurs*

Le document *Briller parmi les meilleurs* présente les visions et priorités du gouvernement du Québec en 2004, alors que deux grands défis se dessinent, soit la situation des finances publiques, ainsi que la situation démographique du Québec. Le titre du document, soit *Briller parmi les meilleurs*, est défini comme faire le plein de forces, envisager les défis avec confiance et sérénité, afin de pouvoir poursuivre la marche vers le succès et dans la perspective d'un Québec « plus prospère et mieux positionné dans le monde, exploitant pleinement ses possibilités et offrant à ses citoyens une qualité de vie enviable » (Québec, 2004a : 199). Pour ce faire, la collaboration et la mobilisation de tous sont jugées nécessaires. Ce document censé définir les orientations et le programme d'action choisis par les Québécois eux-mêmes pour vivre dans une nouvelle ère dite de « développement » et de « prospérité » compte 201 pages, mais est disponible dans une version courte de 24 pages. Les auteurs de ce document ne sont pas connus. Certes, on retrouve un mot du premier ministre, M. Jean Charest, et on indique que ce document est disponible sur sa page web, mais sans plus. Qui plus est, ce document ne comporte aucune bibliographie.

Ce document vante le Québec comme chef de file dans plusieurs secteurs économiques, mais reconnaît divers problèmes, telles les listes d'attente pour se faire soigner. Les quatre grandes directions de l'action gouvernementale annoncées sont « la mise en œuvre de la modernisation de l'État; l'établissement d'un gouvernement en ligne; l'élaboration d'une stratégie permettant de faire face aux défis démographiques; la réforme des institutions démocratiques » (Québec, 2004a : 189). Sept orientations constituent le prisme à travers duquel la « mission » de l'État est envisagée :

Améliorer l'état de santé de la population et rendre accessibles des services sociaux et de santé de qualité; orienter l'éducation vers la réussite; réaliser le plein potentiel économique du Québec, dans une perspective de développement durable; favoriser l'autonomie et le développement des régions; soutenir l'épanouissement de la famille, favoriser la natalité et le développement social; affirmer l'identité du

Québec et promouvoir ses intérêts et sa culture au Canada et dans le monde; revoir le rôle et les façons de faire de l'État. (Québec, 2004a : 1)

Ce document s'appuie sur un certain nombre de valeurs qualifiées « de base » et supposément partagées par l'ensemble de la population québécoise, telles que les libertés individuelles, la responsabilisation, l'esprit d'entreprise, la justice sociale, la conviction de la nécessité d'un développement économique fort et durable, les valeurs démocratiques et l'affirmation de l'identité québécoise. Selon les auteurs du texte, le Québec doit faire le pont entre le Québec moderne et le Québec à l'heure de la mondialisation.

Par conséquent, la parentalité n'est qu'un sujet parmi d'autres abordés dans ce document, notamment la dette, la réduction des impôts, le vieillissement de la population, la faible natalité, l'efficacité de l'État québécois et le déséquilibre fiscal. À ce sujet, les auteurs commencent par expliciter que dans la vision du Québec désiré, l'éducation doit être orientée vers la réussite et que tous doivent disposer des outils et moyens nécessaires pour se former et réussir dans la vie. Cet objectif de « résolument axer le système d'éducation vers la réussite » pour « investir dans son avenir » et assurer le succès futur des jeunes, le développement de la collectivité et constituer des réponses aux « exigences nées de la compétition et de l'ouverture des marchés » revient tout au long du document :

Les résultats obtenus confirmeront l'excellence de la formation dispensée au Québec. L'édification d'une société du savoir en sera l'une des illustrations les plus éclatantes. Le système éducatif assumera ainsi sa mission essentielle, fournissant aux jeunes et à tous les citoyens les clefs du succès dans la vie. Il permettra également à l'économie québécoise de disposer d'une main d'œuvre bien formée, répondant aux besoins du marché de l'emploi. Grâce à un système d'éducation encore plus performant, le Québec pourra améliorer la qualification de ses travailleurs, répondre au difficile défi du décrochage scolaire et préparer la relève, dans le contexte des changements démographiques et des progrès technologiques (Québec, 2004a : 15)

On remarque que les thèmes de l'excellence, de l'édification, de succès et de performance se répètent. Par conséquent, pour le gouvernement, l'acquisition et le développement des compétences sont essentiels, afin d'assurer l'intégration des

jeunes dans la société, soit dans la vie « active », et de faire en sorte qu'ils puissent mener une vie de citoyen « complète et stimulante », mais aussi pour qu'ils puissent construire une société moderne et accueillante. La réussite semble être comprise comme une réussite pour soi-même, pour pouvoir prendre une place « stratégique » dans la société, mais également pour la collectivité, afin que le Québec soit compétitif et éviter la constitution d'individus considérés comme des « échecs » pour l'ensemble de la société.

Pour ce faire, chaque jeune Québécois doit avoir accès aux services nécessaires, pour s'accomplir et aller au bout de ses ambitions. Le gouvernement promet ici de les soutenir, les aider, les accompagner et leur fournir les outils nécessaires à leur réussite. Les ressources mises à la disposition du réseau scolaire pour venir en aide aux élèves et à leurs parents sont l'aide aux devoirs, le mentorat et le dépistage précoce. Ces moyens doivent assurer et améliorer la formation, la connaissance et la compétence. Ce document décrit les promesses du gouvernement de mettre l'accent sur l'apprentissage des langues, la formation professionnelle et technique, ainsi que la modification de cursus scolaires, entre autres choses. Le décrochage y est défini comme un renoncement à l'expression complète de son potentiel de développement personnel.

Les auteurs posent la formation et l'éducation comme les réponses les plus durables à la pauvreté et à l'exclusion sociale, craignant que les personnes insuffisamment qualifiées ne puissent occuper des emplois de qualité qui leur auraient permis de se réaliser et de progresser financièrement et socialement. Ils se positionnent pour favoriser le développement du potentiel des personnes et donc, leur intégration, à condition qu'elles soient prêtes à mettre du « leur » : « L'État stimulera l'initiative et encouragera ceux qui sont prêts à consentir les efforts qu'il faut pour avoir leur place dans la société. » (Québec, 2004a : 18).

La solidarité qui doit prévaloir au sein de la société est mise de l'avant. Le gouvernement libéral présente dans ce texte son désir d'épanouissement des familles et de développement social, surtout en considérant les réalités et natures multiples de la famille. Les auteurs soulignent que, pour ce faire, la collectivité doit assurer l'égalité des chances et la justice sociale en luttant contre l'inégalité

sociale et la pauvreté. Ils dressent trois objectifs pour les familles : allègement du fardeau fiscal (surtout pour les familles de « classe moyenne »), développement de services de garde adaptés (accessibilité effective) et mesures de conciliation travail-famille (incluant les modifications au Régime québécois de congé parental). L'accent mis sur ces trois « missions » spécifiques laisse supposer que les familles québécoises ne vivent aucun autre problème et que ces trois axes régleront les problèmes majeurs.

Bien que l'enfance et la parentalité ne soient pas au cœur de ce document, la lecture laisse tout de même transparaître la place et le rôle qui leur sont accordés. Les parents semblent devoir produire des jeunes qui pourront s'adapter à la vie en société, l'adaptation étant ici comprise surtout pour permettre l'accès au travail, seule source possible de « réussite » et de bonheur. Cette voie permet également d'éviter la production d'individus considérés comme des « échecs ». L'économie semble au cœur du projet de société et il est étonnant que des expressions telles « bien-être » ou « mieux-être » n'apparaissent que quelques fois, le plus souvent dans le titre de Commissions. Par ailleurs, dans les sept orientations principales, seule une, soit « soutenir l'épanouissement de la famille » tend vers ces états. Le titre « Briller parmi les meilleurs » laisse penser que le positionnement du Québec parmi les autres nations importe davantage que la situation au cœur même de la nation. Le fait que les auteurs du document sont inconnus et qu'il y soit question de valeurs dites « de base » laisse entendre qu'il y a un consensus tacite sur ces conceptions de la vie, comme si cela « allait de soi » et n'invite pas à leur remise en question.

#### *4.2. Politiques et familles : La politique en périnatalité 2008-2018*

Le document *Politique en périnatalité 2008-2018, synthèse, un projet porteur de vie* apporte tout d'abord une justification aux services périnataux car ils doivent aider les femmes enceintes à vivre leur grossesse en santé et offrir aux enfants les meilleures conditions pour venir au monde en toute humanité et en toute sécurité. Ils doivent permettre de fournir aux parents l'information, l'accompagnement, le soutien et la sécurité essentiels à cette étape jugée cruciale de leur vie. Finalement, ils sont supposés garantir à la société que ses futurs membres recevront le meilleur accueil et ce, en toute équité. La première politique en périnatalité québécoise

remonte à 1973, dans un contexte décrit comme marqué par les progrès de la médecine, ainsi que par l'impératif de réduire la mortalité de la mère et de l'enfant. Par la suite, une deuxième politique en périnatalité sera énoncée en 1993. Cette politique vise, entre autres, à mieux prendre en compte le contexte socioéconomique dans lequel se déroule la grossesse et entourant les premières années de vie de l'enfant, la promotion de saines habitudes de vie, ainsi que la prévention de divers problèmes, telles la prématurité ou l'insuffisance de poids à la naissance. La *Politique en périnatalité 2008-2018* constitue donc la troisième version. Ce document est justifié par les auteurs par les avancées technologiques, la réduction de la natalité, le désir de protection, les besoins plus diversifiés, l'augmentation des attentes de la population et des moyens de dépistage et d'intervention, ainsi que la réorganisation des services en santé et services sociaux. Cette politique préconise une approche globale et intégrée, avec l'objectif de transmettre un message clair, uniforme et cohérent.<sup>9</sup>

Ce texte s'adresse davantage aux intervenants du milieu de la santé et des services sociaux, plus précisément en périnatalité, qu'aux parents. Il s'adresse également aux gestionnaires des services de santé. Ainsi, dans les objectifs, on mentionne parfois de favoriser la recherche sur tel ou tel thème et les objectifs pour l'organisation des services en fonction du thème sont explicités. On y remarque une tendance à parler des femmes « à problème », que ce soit un problème d'alcool, de drogue ou de violence.

La ligne directrice énoncée traversant la *Politique en périnatalité* est celle de la recherche d'équilibre. Les priorités pour 2008-2018 sont celles-ci : meilleure accessibilité aux services périnataux, notamment de dépistage; intégration des services offerts par les sages-femmes; utilisation de l'avis de grossesse comme

---

<sup>9</sup> Ce document a été élaboré par la Direction générale des services de santé et médecine universitaire, sous la direction du directeur général et de la directrice des services médicaux généraux et pré-hospitaliers. De nombreux collaborateurs sont cités, généralement du milieu gouvernemental, tels le Ministère de la santé et des services sociaux, l'Agence de santé et des services sociaux et le Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, mais on y retrouve des individus de différents ordres professionnels et associations ou de la communauté. Des experts, extérieurs au ministère, ont aussi contribué en présentant des rapports tels Knoppers, Chamberland, Tremblay, Kramer, Trocmé, Adamcyk et Lussier. Qui plus est, on mentionne qu'il y a eu une tournée de consultation sur le sujet. La bibliographie compte plus d'une centaine d'ouvrages de sources diversifiées.

outil stratégique; transmission de l'information prénatale; vision de l'accouchement comme un processus physiologique naturel; promotion de l'allaitement et du suivi postnatal; meilleure prise en compte des régions éloignées; meilleur encadrement de la procréation assistée; meilleure gestion de la prématurité et du retard de croissance utérine et multiplication des équipes médicosociales en protection de l'enfance. Le document met de l'avant l'importance de bilans et d'évaluations des effets de la politique. Les valeurs que les auteurs disent souhaiter mettre en évidence dans ce document sont celles d'humanité, de précocité et de sécurité. Ainsi, on mentionne que l'ensemble des citoyennes et des citoyens sont en devoir d'aider au développement et au maintien d'un contexte favorable à la santé, à la sécurité et au bien-être des familles au Québec.

Une priorité est dite absolue, celle de lutter contre la pauvreté des enfants et des jeunes familles. On mentionne qu'il y a des parents en contexte de vulnérabilité, dû à leur jeune âge ou à des besoins particuliers, et du fait qu'il faille leur offrir les meilleures chances possibles, ce qui se traduira selon eux en une prévention et un dépistage accrus des problèmes, ainsi qu'une offre de soutien adapté :

Les futurs parents, les pères, les mères et leurs enfants vivent parfois des situations difficiles et il arrive qu'ils soient placés dans des conditions qui les rendent plus vulnérables. Des services appropriés doivent être offerts pour prévenir les problèmes associés à ces conditions ou à ces situations, pour mieux soutenir les personnes concernées et pour intervenir avec l'intensité requise. Ces services doivent être accessibles à partir des services généraux de périnatalité et coordonnés avec ces derniers (Québec, 2008 : 79)

Le « cumul de risque » est désigné comme menaçant pour la santé et le développement de l'enfant.

Outre le jeune âge ou les besoins particuliers, l'accent est mis pour prévenir la grossesse à l'adolescence. Qui plus est, la pauvreté que vivent plusieurs familles est dénoncée comme un facteur négatif, en lien direct avec le développement des enfants : « La précarité économique est considérée comme une cause d'exacerbation de l'anxiété, des sentiments dépressifs et de l'irritabilité, éléments

associés à des comportements punitifs ou à la négligence des parents » (Québec, 2008 : 104). Des actions sur le marché du travail, particulièrement sur les conditions de travail, semblent être la solution privilégiée dans ce dernier cas, afin de « permettre aux parents de fonder une famille, tout en ayant la chance de s'épanouir sur le marché du travail » (Québec, 2008 : 123). Le travail des parents paraît être considéré comme un facteur essentiel à leur bonheur.

Cette politique s'appuie sur la conviction que la grossesse, l'accouchement et l'allaitement sont des processus physiologiques naturels, que la parentalité est une réalité multidimensionnelle, que les pères et les mères sont compétents, que la qualité de la relation d'attachement de l'enfant constitue un élément fondamental pour son développement social, affectif et cognitif et que chaque naissance fait appel à la solidarité et à la responsabilité collective.

Cependant, on mentionne que seule une faible minorité des enfants est alimentée selon les recommandations en matière de santé publique mais, dans le même document, il est écrit que la présence de jeunes enfants au sein d'une famille impose un rythme de vie trépidant aux parents avec le travail, les courses, les soins à donner, les déplacements et que peu de temps subsiste pour le repos ou les loisirs. Pour ces situations et pour que l'enfant puisse être admis à l'école sans retard et accéder ultérieurement au marché du travail, un soutien aux parents et, dans certains cas, une aide pour améliorer leur habiletés parentales, est donc recommandé et ce, dès la naissance de l'enfant, afin qu'ils puissent mieux « guider » l'apprentissage de l'enfant à la maison.

Ce document focalise sur les individus « à problèmes » ou en situation de vulnérabilité. Cependant, peu d'efforts sont mis pour prendre en compte le contexte dans lequel vivent ces familles. On mentionne que des actions sur le marché du travail, notamment sur les conditions de travail, sont des solutions privilégiées, mais aucune action concrète n'est décrite. Ce document se contente de décrire une situation. Qui plus est, on remarque une tendance à suggérer les « risques », ainsi que le danger des cumuls de « risques », ce qui n'est pas sans rappeler la société du risque décrite par Beck (2001) caractérisée par la peur et le doute, et où il faudrait empêcher que le pire ne se présente. Comme le souligne

Peretti-Watel (2001), le risque constitue un trait distinctif des sociétés contemporaines : « Nous vivons dans un monde plus sûr, mais plus risqué » (Peretti-Watel, 2001 : 3). Alors que jadis, le danger était extérieur, aujourd'hui, il se situerait à l'intérieur de nous (Beck, 2001; Peretti-Watel, 2001; 2003; Massé, 2007) et ne ferait que croître avec les analyses statistiques entre autres choses, au point où Peretti-Watel (2001) suggère d'apprendre à l'oublier :

En fait, le nombre de facteurs de risque théoriquement envisageables pour un risque donné est incalculable, il croît directement en rapport avec notre capacité à recueillir et traiter des informations chiffrées : le monde est de plus en plus risqué, car notre capacité à mettre en évidence de nouvelles corrélations statistiques augmente chaque jour (Peretti-Watel, 2001 : 16)

Des pistes d'action concrètes sont listées dans ce document, mais il est difficile de savoir si elles sont réellement suivies. La précocité, comme valeur que les auteurs disent souhaiter mettre en évidence, soulève des interrogations, la conception de la précocité n'étant pas explicitée. De plus, lorsqu'on énonce, par exemple, que des services seront offerts pour intervenir avec l'intensité requise, on ne sait pas qui a posé les bases ou comment se définit l'intensité requise. Comme dans le document *Briller parmi les meilleurs*, le marché du travail est conçu comme un élément essentiel de bonheur, gage d'épanouissement, sans que l'on sache sur quoi les auteurs s'appuient pour avancer ce fait et sans prendre en considération que le travail peut également être source de mal-être. On retrouve également dans ce document l'ambiguïté entre « parent compétent » et « parent incompétent ». Ainsi, il est clairement mentionné que les parents sont compétents mais qu'on doit tout de même les « guider ».

Alors que Turmel (2008) remarque à quel point les enfants préoccupent désormais les États, Saint-Martin (2002), qui a comparé les politiques familiales de l'Angleterre, de la France et du Canada, arrive à la conclusion qu'il y a un « paradigme de l'investissement dans l'enfance » et Ambert (1996) va jusqu'à parler de « paternalisme d'État ». Selon Saint-Martin, de plus en plus de décideurs politiques reconnaissent l'importance des premières années de la vie comme un espace d'intervention méritant davantage d'attention et dans lequel l'État devrait faire des « investissements sociaux » plus importants, afin de renforcer le capital

humain des futurs travailleurs. Des auteurs québécois, tels que Tremblay *et al.* (2008), ont d'ailleurs mis en exergue les bénéfices en termes monétaires des programmes étatiques pour éviter la production de futurs délinquants. Saint-Martin soulève également l'hypothèse selon laquelle la thématique de l'enfance est particulièrement prisée, car utile pour rallier les politiciens de divers partis, nul ne désirant être considéré comme étant « contre » la cause des enfants. Ce champ ne serait donc pas politiquement controversé. Théry (1996), pour sa part, va plus loin et met de l'avant l'enfant comme une valeur en soi, un absolu, source de toute légitimité, l'enfant « comme valeur suprême, la Référence, le point de vue totalisant à partir duquel la société tout entière peut être pensée et régulée » (Théry, 1996 : 39-40).

#### *4.3. Parler des parents et des enfants... aux intervenants*

Le programme de services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité (SIPPE)<sup>10</sup> provient de trois projets qu'il regroupe dans le but de les unifier. Il s'agit de *Naître égaux-Grandir en santé* (NEGS), écrit en 1991 par la Direction de santé publique de deux régions du Québec pour offrir aux familles vulnérables des services globaux et intensifs; du *Programme de soutien aux jeunes parents* (PSJP), datant de 2000, qui se situait en continuité et complémentarité avec NEGS, mais visait plus particulièrement la diminution de l'abus et de la négligence envers les enfants; ainsi que des *Priorités nationales de santé publique de 1997-2002*, qui comprenaient leur propre programme de soutien éducatif précoce. Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité font partie de la *Stratégie d'action pour les jeunes en difficulté et leur famille* et du *Programme national de santé publique 2003-2012*.

---

<sup>10</sup> Le document *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité, Cadre de référence* est publié sous le sigle du Ministère de la santé et des services sociaux du Québec. Le comité de coordination de ce document est formé par treize personnes provenant majoritairement de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), de l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux et de la Direction de la santé publique du Ministère de la santé et des services. Ils reconnaissent s'être largement inspirés des documents de *Naître Égaux-Grandir en santé* (NEGS) et du *Programme de soutien aux jeunes parents* (PSJP). Il comporte une bibliographie comptant plusieurs sources extérieures au gouvernement québécois.

Le document faisant état de ce programme compte 79 pages, est divisé en deux sections<sup>11</sup> et s'adresse explicitement aux professionnels et aux gestionnaires des centres de santé et de services sociaux (CSSS), des agences de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux ainsi que toute autre personne travaillant au sein d'organismes communautaires ou participant à des regroupements intersectoriels. Le programme SIPPE est justifié par les nouvelles connaissances dans le domaine de l'intervention préventive en périnatalité et auprès des jeunes enfants, l'expertise acquise sur le terrain et le rapport de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). Par ce programme, on vise à :

mieux intégrer aux services le modèle écologique et l'approche visant le renforcement du pouvoir d'agir de l'individu préconisée dans le programme NEGS; mieux articuler les différentes composantes du programme – suivi individualisé, accompagnement communautaire et action intersectorielle locale – et intégrer à ce programme des activités de soutien éducatif précoce pour les enfants de 0 à 5 ans se trouvant dans une situation qui les rend vulnérables; renforcer les actions en matière d'habitudes de vie : alimentation, consommation de tabac, de drogues et d'alcool, activité physique, sécurité à domicile, santé dentaire et suivi de santé; renforcer les actions qui visent le développement des habiletés parentales et le développement global des tout-petits; mieux articuler les actions qui visent le soutien à la création d'environnements favorables entre les niveaux local, régional et national (Québec, 2002 : 12)

Ce programme, assuré par le réseau de la santé et ses partenaires, tente de remplir une des missions premières du Ministère de la santé et des services sociaux qui est de veiller à la santé et au bien-être de la population. Les objectifs généraux sont de diminuer la mortalité et la morbidité, favoriser le développement optimal et améliorer les conditions de vie des parents et des enfants. SIPPE a été mis sur pied plus particulièrement pour réduire les écarts existant entre les divers groupes de la population et agir intensivement pour permettre à tous les enfants du Québec de grandir égaux et en santé, sans retard de développement ou problèmes

---

<sup>11</sup> La première section compte quatre chapitres : le développement et l'adaptation sociale des enfants; l'expérimentation des programmes prénatals et postnatals; les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance; la stratégie privilégiée d'intervention : le renforcement du pouvoir d'agir des personnes et des communautés. La deuxième section ne compte pour sa part que deux chapitres : l'accompagnement des familles; le soutien à la création d'environnements favorables à la santé et au bien-être.

d'adaptation sociale. Il veut contribuer, d'ici 2012 et à long terme, à la diminution de la transmission des problèmes sociaux et de santé intergénérationnels en visant les femmes enceintes, les enfants à naître ou nés, les parents et les familles. Selon les auteurs de ce programme, des habitudes de vie et attitudes des parents, mais plus précisément leur histoire psychosociale et de santé, l'âge de la mère à la naissance de l'enfant, la qualité de l'environnement familial et l'engagement parental constituent des déterminants majeurs pour la santé des enfants mais surtout, leur développement et leur adaptation sociale. Ils expliquent que les conditions de vie des parents (niveau de scolarité, revenu familial, réseau de soutien, type d'environnement, qualité du tissu communautaire, ressources présentes), ainsi que les interactions déterminent de façon importante la réalité familiale et font en sorte que la famille dispose de plus ou moins de moyens favorisant son développement et celui des enfants qui la composent.

De tous ces déterminants, ils ont décidé d'en retenir deux pour le programme SIPPE : l'extrême pauvreté et le jeune âge des parents. La population visée est donc constituée de femmes dont l'accouchement est prévu avant leur vingtième anniversaire de naissance, ainsi que de femmes enceintes ou mères dans l'extrême pauvreté. Ce terme fait, selon eux, davantage référence à l'ampleur des problèmes liés à la pauvreté ou à leur persistance dans le temps plutôt qu'à un indicateur proprement dit. Toutefois, deux indicateurs permettant de bien « cerner » le concept sont mentionnés, soit la sous-scolarisation des mères (absence de diplôme d'étude secondaires, au secteur général ou au secteur professionnel), ainsi qu'un revenu se situant sous le seuil de faible revenu tel qu'il est défini par Statistique Canada.

Le choix de la caractéristique de pauvreté comme indicateur principal est expliqué dans le texte par les répercussions importantes que cela aurait sur le développement des enfants et les conditions dans lesquelles s'exerce le rôle parental. Ainsi, les enfants pauvres seraient plus susceptibles d'éprouver des difficultés à la naissance; de mourir au cours de leur première année de vie; d'être malades plus souvent; d'avoir des problèmes émotionnels ou des problèmes comportementaux ou d'accuser un retard intellectuel durant la période scolaire. Des études suggéraient que des pratiques parentales adéquates permettraient de

contrer les effets négatifs de la pauvreté sur le développement des enfants. Se basant sur certaines sources, les auteurs suggèrent que plus la pauvreté est grande et plus elle dure dans le temps, plus ses effets sont dévastateurs, surtout pour le développement cognitif, affectif, langagier et social des enfants. Toutefois, ils écrivent que plusieurs études font ressortir le fait que certains enfants, bien qu'ils vivent dans l'extrême pauvreté, se développent normalement. Différents facteurs présents dans leur environnement, tel l'attachement sécurisant à un parent ou une autre personne importante dans leur vie, les protégeraient des effets néfastes de la pauvreté.

Se fiant toujours à certaines sources explicitées, le jeune âge des parents serait l'un des facteurs faisant augmenter le risque pour l'enfant d'éprouver des problèmes de comportement et des retards de développement. Qui plus est, ce facteur augmenterait les risques de grossesses subséquentes rapprochées ou irait de pair avec la monoparentalité, par exemple, tandis qu'un retour rapide à l'école ou au travail à la suite d'un accouchement serait gage d'une trajectoire de vie facilitée. Néanmoins, ils n'énoncent pas d'autres caractéristiques d'une trajectoire de vie considérée comme plus facile.

Le modèle écologique de Bronfenbrenner est le modèle théorique utilisé pour comprendre la complexité des problèmes. Selon ce modèle, les interactions entre les différents facteurs influenceraient le développement des personnes. Six sous-systèmes, du macrosystème, le plus large, à l'ontosystème, soit les caractéristiques individuelles de la personne, sont décrits. Pour les auteurs de ce document, adopter une perspective écologique c'est, entre autres, s'intéresser à l'interdépendance des éléments, refuser de voir les choses comme statiques et linéaires ainsi que reconnaître une capacité d'agir à l'être humain. Ceci les mènera à favoriser l'action intersectorielle comme stratégie privilégiée, outre la rencontre avec une intervenante privilégiée.

La rencontre avec une intervenante dite privilégiée doit se faire habituellement au domicile des parents. Cette personne doit connaître la famille, son milieu de vie et ses besoins et tenter de répondre à ses besoins immédiats (logement, alimentation, sécurité), afin d'améliorer sa situation. Elle identifie et analyse leurs besoins, puis

les guide vers les ressources pouvant les aider. Le suivi individualisé permet l'accompagnement des familles et l'inclusion de la naissance et du développement des enfants dans un projet porteur de vie et porteur de réussite pour le parent, afin que les enfants aient un environnement sain pour leur développement optimal et que les parents aient des conditions favorables à l'exercice de leur rôle et à la concrétisation de leur projet de vie. La définition de ce que sont les projets de vie n'est pas présente dans le document. L'accent est mis sur le développement d'un lien de confiance, la disponibilité, la patience et l'empathie dont doit faire preuve l'intervenante privilégiée, ainsi que son jugement clinique, supposé être son meilleur outil. Cette personne est habituellement infirmière, mais peut être travailleuse sociale, psychologue ou agente de relations humaines, entre autres choses, et est toujours membre d'une équipe interdisciplinaire.

Il est indiqué dans le document que la fréquence recommandée pour les visites à domicile peut varier selon l'âge de l'enfant ou les besoins de la famille, mais il y a présence de certaines indications :

En période prénatale, les visites commencent dès la douzième semaine de la grossesse et ont lieu toutes les deux semaines; de la naissance à la sixième semaine de vie du bébé, les visites doivent se faire hebdomadairement; de la septième semaine jusqu'à l'âge de 12 mois, les visites ont à nouveau lieu toutes les deux semaines; enfin, de 13 mois jusqu'à l'entrée à l'école, elles deviennent mensuelles (Québec, 2002 : 32)

La structure de chaque rencontre est définie mais, au même moment, on indique que le contenu de chacune peut varier sensiblement et que l'intervenante privilégiée doit adapter ce contenu en fonction des besoins et des problèmes quotidiens, ainsi que de la dynamique familiale.

La stratégie d'intervention privilégiée est le renforcement du pouvoir d'agir des personnes et des communautés. Le pouvoir d'agir est défini comme la possibilité de mieux contrôler sa vie, de devenir agent de sa propre destinée. Il est donc conseillé d'éviter les attitudes culpabilisantes à l'endroit des familles ou de s'accaparer le pouvoir. Les auteurs incitent à considérer les personnes pauvres comme des sujets agissants et pensants, ayant les aptitudes ou pouvant acquérir

les ressources pour s'en sortir si on leur donne les moyens, à respecter les valeurs et les façons de faire des familles. Il est assez difficile de percevoir si l'individu est conçu comme autonome ou non. On mentionne que les individus sont les premiers acteurs concernés par ce programme et sont les mieux placés pour parler de ce qu'ils vivent, de leurs besoins, de leurs projets. L'accent est mis sur une trajectoire d'empowerment et la participation, mais, au même moment, il est indiqué qu'« on » doit lui fournir les moyens pour s'en sortir.

Le programme SIPPE est également conçu pour se situer au cœur de l'intervention individuelle et collective. Pour ce faire, outre l'accompagnement des familles, une autre composante est d'intervenir sur les différents déterminants de la santé et du bien-être pour les familles, en partenariat avec les acteurs de ces différents secteurs. Ceci se veut complémentaire et se renforçant mutuellement avec l'accompagnement des familles. Cette action intersectorielle peut avoir lieu au niveau local, régional ou national. Il est suggéré d'avoir une vision globale, puis de choisir les déterminants sur lesquels on souhaite agir en concertation, afin qu'il y ait synergie entre membres de la communauté, familles, partenaires et que tous voient leur responsabilité dans la résolution concrète des problèmes. Ainsi, les projets locaux ne doivent pas être imposés ni prescrits par les intervenants, mais plutôt venir de la communauté et se réaliser dans l'autonomie, sans créer de liens d'autorité avec l'un ou l'autre des secteurs. Il est donc important de se rencontrer pour partager. Il ne faudrait pas voir ça comme un processus « d'en-haut », mais plutôt que la synergie doit se faire de haut en bas et de bas en haut.

Le document balance entre individualisation et collectivisation. D'un côté, on souligne que l'individu a les aptitudes ou peut s'en sortir si on lui en donne les moyens grâce à l'empowerment et d'un autre côté, on espère agir en partenariat. La question de l'autonomisation est également soulevée, le parent étant défini comme compétent et sachant ce dont il a besoin, mais ayant besoin de rencontres structurées dont les fréquences ont déjà été énoncées. On peut également se questionner sur l'utilisation du modèle de Bronfenbrenner, soit jusqu'à quel point les six sous-systèmes sont touchés ? Malgré qu'on énonce plusieurs déterminants majeurs ayant des impacts sur l'enfant, il aurait été intéressant de connaître les motivations derrière le choix des deux déterminants principaux, d'autant plus que,

selon Bawin-Legros *et al.* (1996), qui ont étudié les déterminants sociaux des valeurs éducatives des mères, l'âge n'est pas un facteur aussi déterminant qu'on aurait pu le croire.

L'opinion de Frohlich (2006), qui considère le contexte social comme cause fondamentale pouvant expliquer les mécanismes exposant les gens au risque, n'est pas tant prise en compte dans ce programme. En effet, cibler des groupes d'individus selon certaines caractéristiques, tel l'âge, et en les regroupant en des populations « à risque » implique de les considérer comme un groupe homogène partageant certaines caractéristiques importantes : « on suppose parfois, avec plus ou moins de pertinence, que les populations fonctionnent comme des communautés aux valeurs et intérêts partagés » (Frohlich, 2006 : 65). Pour en revenir au problème « écologique », ce type d'approche ne pose pas non plus la question du « pourquoi » un comportement de santé est distribué comme il l'est, ni pourquoi il serait plus socialement acceptable dans certains milieux que dans d'autres (Frohlich, 2006). Qui plus est, on y parle de vulnérabilité, sans expliquer ce concept.

Comme dans le document *Briller parmi les meilleurs*, on remarque également que les retards de développement et d'adaptation sociale seraient les plus à craindre. La « transmission » des problèmes d'adaptation sociale paraît particulièrement menaçante, comme s'il s'agissait de maladies infectieuses. On y perçoit donc une peur de « l'enfant délinquant »; la violence semblant être le nouvel enjeu social actuel (Tremblay *et al.*, 2008). De plus, on mentionne souvent le bien-être et la santé, mais sans les définitions qui y sont rattachées, sans non plus qu'il soit mentionné qu'il s'agit de concepts pouvant être relatifs à l'individu. Finalement, on explicite peu les « nouvelles connaissances », ainsi que « l'expertise acquise » fondant ce programme.

#### *4.4. Parler des parents et des enfants... aux éducateurs*

Le document *Accueillir la petite enfance, programme éducatif des services de garde du Québec mis à jour* du Ministère de la Famille et des Aînés du Québec

constitue le programme éducatif des services de garde du Québec mis à jour.<sup>12</sup> Cette nouvelle version, publiée en 2007 après une première version écrite en 1997, est justifiée par les auteurs parce que les familles changent (les mères travaillent davantage, plus d'enfants sont des enfants uniques, les pères sont plus présents), que le mode de vie est jugé plus passif au niveau social (plus de malbouffe ou de temps passé devant l'ordinateur et la télévision), que plus de connaissances sont acquises sur le développement de l'enfant (notamment le développement de son cerveau et sur ses apprentissages) et que le milieu de garde évolue (nouveaux rapports, lois et places subventionnées). Les services de garde éducatifs au Québec ont six rôles énoncés dans ce guide : accueillir les enfants et répondre à leurs besoins; assurer leur santé, leur sécurité et leur bien-être; favoriser l'égalité des chances; contribuer à leur socialisation; apporter un appui à leurs parents et, enfin, faciliter leur entrée à l'école. Par exemple, les éducateurs et responsables des services de garde (RSG) doivent, selon le guide, jouer un rôle de détection et de prévention, dans le cas où le développement d'un enfant ne se déroulerait pas dans des conditions optimales. Ce mandat fait partie de leur devoir de favoriser l'égalité des chances.

Ce guide concerne tous les services de garde du Québec, que ce soit les CPE, les garderies privées ou les gardes en milieu familial, avec quatre grands objectifs : assurer aux enfants des services de garde éducatifs de qualité; servir d'outil de référence à toute personne travaillant dans le milieu des services de garde; promouvoir une plus grande cohérence entre ces divers milieux et favoriser la continuité de l'ensemble des interventions faites auprès de la famille et de la petite enfance. Il est divisé en chapitres où sont explicités les normes de qualité, la structuration des lieux et des activités, les fondements théoriques (par exemple, le

---

<sup>12</sup> La recherche ainsi que la rédaction ont été assurées par des individus de la Direction générale des politiques au Ministère de la Famille et des Aînés du Québec. Un comité consultatif a participé à la rédaction de ce document, qui comporte une bibliographie s'étendant sur plusieurs pages. Ce comité est formé, entre autres, par des professeures de cégep en Technique d'éducation à l'enfance, des membres des associations des services de garde privés du Québec, des membres des associations des enseignants et enseignantes en Technique d'éducation à l'enfance, des membres de Centres de la petite enfance (CPE), des membres de Centres locaux de services communautaires (CLSC), des professeures au département d'éducation et de pédagogie à l'UQAM ou des membres du Conseil québécois des services de garde éducatifs du Québec. Les références proviennent d'autres documents ministériels, mais aussi de sources extérieures. Après chaque chapitre, les références pour cette section sont explicitées.

développement global de l'enfant et l'intervention éducative), les principes de bases du programme ainsi que la relation avec les parents. Ce programme éducatif s'adresse avant tout au personnel éducateur, ainsi qu'aux responsables de service de garde. À la fin de chaque chapitre, des questions interpellent les éducateurs et les responsables telles que « Que faisons-nous pour contribuer à ceci ? Que pourrions-nous faire pour améliorer cet aspect ? ». Ce programme est constitué de conseils pratiques pour le personnel éducateur, par exemple, les quatre étapes de l'intervention éducative (observation, planification et organisation, intervention, réflexion-rétroaction). On mentionne qu'il peut constituer un outil de référence pour tout le personnel des services de garde comme le personnel de soutien pédagogique, les gestionnaires, le conseil d'administration des services de garde ou pour la formation.

Ce guide ne s'adresse pas directement aux parents bien que ceux-ci soient fréquemment cités dans le guide. On mentionne qu'il importe que les parents collaborent pour le bien-être de l'enfant, notamment en communiquant des informations et en s'impliquant dans les activités ou dans l'administration. De plus, l'éducation des enfants y est décrite comme la responsabilité première des parents, mais que les éducateurs des milieux de garde éducatifs peuvent les appuyer et les soutenir dans leur rôle et dans l'exercice de leurs habiletés parentales. Par exemple, il est écrit que ce service peut être offert lorsque les parents demandent conseil, qu'il s'agisse de leur premier enfant, que le milieu de vie soit « vulnérable » (décrit ici en termes de pauvreté, de monoparentalité ou du jeune âge de la mère) ou qu'il s'agisse d'un enfant avec des besoins particuliers. Par conséquent, cela peut permettre à certains parents désignés comme plus « vulnérables » d'avoir un peu de répit et d'être soutenus dans l'exercice de leur rôle parental.

Les principes de base du programme sont que chaque enfant est unique, que l'enfant est le premier agent de son développement, que son développement est un processus global et intégré et qu'il apprend par le jeu. À ce sujet, l'on fait d'ailleurs référence à Rousseau, qui a constaté l'importance pour un enfant de jouer et à Piaget, pour avoir mis de l'avant différents types de jeu. De plus, deux grands fondements théoriques sont décrits comme étant à la base du programme.

Il s'agit premièrement de l'approche écologique, soit l'importance de l'interaction entre un enfant et son environnement. Selon cette approche de Bronfenbrenner, le développement de l'enfant dépend de ses caractéristiques biologiques innées, de son environnement immédiat, ainsi que du contexte physique, socioéconomique et culturel dans lequel il vit. Tous ces contextes seraient étroitement interreliés et s'influenceraient mutuellement. Il y aurait des périodes critiques, des facteurs de risque, des facteurs de protection, ainsi que des facteurs de résilience. Le deuxième fondement théorique est la théorie de l'attachement, soit l'importance d'établir une relation significative entre l'adulte et l'enfant, qui aurait été mise de l'avant par Bowlby et Ainsworth. À sa naissance, le bébé serait vulnérable et nécessiterait une figure d'attachement pour se développer.

Ce document débute par un mot de Michelle Courchesne, ministre de la Famille et des Aînés, qui précise que les enfants sont ce que « nous » (entendu comme tous les Québécois) avons de plus précieux et qu'il est donc primordial de leur assurer un développement harmonieux dans un environnement stimulant et sécuritaire. Il faudrait par conséquent veiller à leur développement global ainsi qu'à leur acquisition d'habiletés sociales. Dans le guide, le développement global, c'est donner à l'enfant l'occasion de se construire sur toutes les dimensions de sa personne : les plans affectif, social, moral, cognitif, langagier, physique et moteur. L'acquisition d'habiletés sociales vise à amener l'enfant à s'adapter à la vie en société et à pouvoir s'y intégrer harmonieusement. Ce terme de « développement global » désigne aussi le processus par lequel l'enfant s'approprie graduellement les règles, les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit et peut impliquer le développement de saines habitudes de vie et de comportements influençant positivement sa santé et son bien-être. Ce guide est supposé s'arrimer avec différents programmes comme ceux du Ministère de la santé et des services sociaux s'adressant aux familles vulnérables ou aux programmes d'éducation québécois.

Selon le texte, il importe d'accorder une importance égale au développement de toutes les dimensions de l'enfant et donc, de lui proposer toutes sortes de stimulations pour favoriser l'actualisation de son potentiel et lui offrir la chance d'acquérir des attitudes ou habiletés qui lui seront utiles au moment de son entrée

à l'école (confiance en soi, goût d'expérimenter, exprimer son point de vue, bonne capacité d'attention et de concentration, capacité de résoudre des problèmes, motricité globale et fine, langage clair, vocabulaire étendu). On mentionne que cela ne doit pas être fait à outrance, mais plutôt selon le rythme de l'enfant :

Le personnel éducateur ou les RSG qui désirent accompagner adéquatement les enfants dans leur développement prendront plaisir à les stimuler, mais sans chercher à accélérer ce développement outre mesure, car les enfants seront mis bien assez tôt en contact avec la pression à la performance. (Québec, 2007a : 24)

Dans un document sur les zéro à cinq ans, on peut donc remarquer qu'il est déjà question de la course à la performance. Ce thème est mis en lien avec les parents. Ainsi, on mentionne que de plus en plus de parents demandent au personnel éducateur ou aux responsables des services de garde que leur enfant apprenne plus de choses ou des activités précises (tels utiliser un ordinateur ou maîtriser une deuxième langue). Il est cependant inscrit que, pour le développement harmonieux des enfants, les éducateurs et les responsables des services de garde doivent rappeler aux parents l'importance de viser le développement global, soit dans toutes ses dimensions, et que les apprentissages doivent passer par le jeu, la fantaisie et la créativité.

Les enfants sont décrits comme compétents et prêts à relever de nouveaux défis. Ce programme éducatif considère par ailleurs l'enfant comme étant le maître d'œuvre de son développement. Le jeu consiste, selon les auteurs, en l'activité privilégiée par laquelle il découvre son environnement et développe ses capacités, les adultes n'étant là que pour soutenir cette exploration, guider les enfants sur le chemin de leur socialisation et stimuler leur créativité, tout en leur prodiguant les soins qu'ils nécessitent avec affection et professionnalisme. Ce guide encourage d'ailleurs à parler des progrès et acquisitions de l'enfant, soit le « processus » qu'il accomplit, plutôt que de ses réalisations concrètes, soit le « produit ». Toutefois, en annexe, on retrouve des exemples d'acquisition, soit de « produits » que l'enfant devrait avoir atteints à tel ou tel âge.

Les termes et expressions tels « produits » ou « enfants compétents » surprennent au premier abord dans des documents sur la petite enfance, d'autant plus qu'on met en garde les éducateurs contre le danger de la course à la performance. On peut d'ailleurs se questionner sur l'implicite de l'insertion sur le marché du travail lorsqu'il est question d'intégration et de développement harmonieux. Comment définir l'harmonie ? Qu'est-ce qu'une intégration et un développement harmonieux ? Le « risque » et son calcul, ses facteurs, semblent sous-jacents à un tel énoncé.

Encore une fois, le fait que ce document commence par un mot de la ministre de la Famille et des Aînés écrivant au « nous » sous-entend que toute la population québécoise donne tacitement son accord avec les valeurs prônées dans ce document. Finalement, la question de la vulnérabilité et de sa définition ou plutôt ici, ses déterminants caractéristiques, reste nébuleuse, tout comme celle des compétences parentales. Il a d'ailleurs déjà été vu dans les chapitres précédents que les compétences parentales ne sont pas clairement définies.

#### *4.5. Parler des parents et des enfants... aux parents*

*Mieux vivre avec notre enfant 2009* est un guide de plus de 600 pages destiné aux futurs parents qui doit normalement être remis gratuitement à tous les parents pendant le suivi de grossesse de la mère.<sup>13</sup> Il est publié par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) qui a comme mission d'être le centre d'expertise et de référence du Québec en matière de santé publique.<sup>14</sup> Il vise donc

---

<sup>13</sup> Disponible en français et en anglais, il peut être remis soit par le médecin, le centre de prélèvement, le Centre local de services communautaires (CLSC) ou la maison de naissance. Il peut être remis aux parents qui adoptent à l'étranger, via l'agence d'adoption lorsque l'évaluation psychosociale est complétée, ainsi qu'aux familles d'accueil et aux parents adoptant un enfant au Québec via le Centre jeunesse de leur région. Qui plus est, les intervenants en périnatalité, médecins, sages-femmes, intervenants communautaires œuvrant auprès des familles, marraines ou monitrices d'allaitement peuvent en obtenir gratuitement une copie.

<sup>14</sup> Les auteures d'origine pour ce document sont connues, tout comme les individus ayant effectué la mise à jour. Plusieurs noms sont cités dans les sections « Comité d'accompagnement scientifique », « Équipe de coordination de la rédaction », « Auteurs » ou « Personnes et groupes consultés ». Les individus cités dans ces groupes sont, par exemple, du Ministère de la santé et des services sociaux, de la Direction de santé publique, de différents CLSC et organismes (tel SOS Grossesse), des chercheurs, des universitaires, des gens de fondation (telle la Fondation Lucie et André Chagnon), des employés de centres hospitaliers ou de différents ordres professionnels. De plus, des individus sont remerciés pour leur soutien et leur expertise, sans que leur attachement professionnel ne soit mentionné.

à développer les connaissances et proposer des stratégies et des actions pour améliorer la santé et le bien-être de la population québécoise.

Il vise à répondre à la majorité des questions que pourrait se poser un futur parent sur l'enfant, de la grossesse à deux ans. Par exemple, comment le bébé se forme-t-il ?, pourquoi parle-t-on de semaines de grossesse plutôt que de mois ?, combien de poids prend-t-on pendant la grossesse ?, quoi donner à manger à l'enfant et en quelles quantités ?, comment laver l'enfant ?, comment prendre soin de sa relation de couple ?, quelle aide le père peut-il apporter ? ou quels sont les suppléments de revenus pour les parents ? La version 2009 comporte de nouvelles sections par rapport aux éditions précédentes sur le sommeil sécuritaire de bébé, les infections tels la listériose et le porte-bébé sécuritaire.

Il s'agit d'un guide qui s'adresse directement aux parents. Le langage utilisé est plus commun, moins soutenu que dans les autres documents étudiés, et donc, plus accessible. On y retrouve des suggestions sur le mode de la « recommandation » : « De façon générale, Santé Canada recommande aux femmes enceintes de prendre quotidiennement une multivitamine qui renferme du fer en plus de l'acide folique » (INSPQ, 2009 : 52) ou sur le mode de « vous pouvez faire ceci ou cela ». On remarque certaines injonctions avec verbe conjugué à l'impératif et utilisation du mot « toujours » : « Pendant la grossesse, demandez toujours l'avis d'un professionnel de la santé avant de prendre un médicament prescrit, un médicament vendu sans ordonnance ou un produit de santé naturel » (INSPQ, 2009 : 78), du « il faut » ou encore, « vous devez ». L'utilisation de verbes au futur simple est remarqué, prenant pour acquis que les parents feront ceci et cela, « Il a peut-être du mal à prêter ses jouets, mais peu à peu, vous l'encouragerez à partager » (INSPQ, 2009 : 297). Il pourrait s'agir d'une formulation utilisée pour suggérer ou dicter indirectement. On remarque l'utilisation fréquente de « Ne pas » : « Ne pas laisser votre enfant dormir ou se promener avec un biberon ou un gobelet contenant du lait, du jus ou tout autre liquide sucré. Ne pas utiliser le biberon ou le gobelet comme moyen de réconfort » (INSPQ, 2009 : 460) ou même parfois « ne jamais ».

Ce texte adopte une approche du type compréhensive. Ainsi, on met l'accent sur le fait que l'art d'être parent se développe au fil du temps : « On ne naît pas papa, on le devient » (INSPQ, 2009 : 179) ou alors, que la recherche de perfection n'est pas obligatoire : « Vous n'êtes pas obligé d'être un expert en massage pour être utile au moment de l'accouchement ! N'hésitez pas à essayer des choses. Elle vous dira si ça lui fait du bien. Accompagnez-la et continuez si vos paroles ou vos gestes semblent l'aider » (INSPQ, 2009 : 133). Tout ne porte pas que sur les besoins de l'enfant. Quelques phrases portent sur les besoins des pères et des mères. On mentionne que les parents ont besoin de :

...se sentir valorisés et respectés; d'avoir le droit d'apprendre, de faire des erreurs; de vivre leurs différences et pouvoir prendre leur place; de partager les tâches et les responsabilités; d'avoir du temps et de l'espace pour soi; de communiquer et être écoutés; de vivre en harmonie; d'être en constante évolution (INSPQ, 2009 : 200)

On remarque l'accent sur la perfectibilité du parent, soit sur le droit à l'erreur et de ne pas être parfait, le droit de continuer d'être soi et non pas uniquement un parent. Au même moment où on tente de reconforter le parent dans son imperfectibilité, par exemple, on lui laisse une marge de manœuvre : « Vous pouvez décider d'allaiter quelques heures, quelques jours, plusieurs mois ou plus d'une année. Cette décision vous appartient. Nous vous invitons à vous donner la chance de vivre cette expérience unique ! » (INSPQ, 2009 : 305). Des restrictions lui sont données : « Le lait maternel est la seule nourriture dont votre bébé a besoin durant les six premiers mois. » (INSPQ, 2009 : 329). Des informations sont par ailleurs parfois écrites en lettres majuscules pour s'assurer de la bonne compréhension du parent : « Parce qu'ils sont petits et imprévisibles, les enfants risquent de se faire mordre par un chien, même le vôtre ou celui du voisin. Les enfants ne sont PAS CAPABLES de reconnaître les signes d'agressivité. » (INSPQ, 2009 : 529).

On tente de rassurer les parents sur le rythme de l'enfant. On mentionne que le développement de celui-ci se fait « à petits pas », tout en spécifiant qu'il a besoin d'éléments simples, mais essentiels. Ces besoins sont rassemblés sous les thèmes de nourriture, soins physiques, sommeil, sécurité et développement d'un lien

significatif avec les personnes qui en prennent soin et en qui il a confiance. Il est spécifié comment atteindre ce lien :

Ce lien se crée en étant : aimé tel qu'il est, avec ses forces et ses limites; entouré d'amour et de caresses; soutenu par des mots doux et des encouragements; stimulé par les personnes qui parlent et jouent avec lui; guidé dans ses expériences par des règles peu nombreuses, mais claires (INSPQ, 2009 : 259)

Quant au rythme de développement, on mentionne que l'enfant naît avec des capacités surprenantes, ce qui pourrait laisser entendre que c'est donc au parent de tout faire en sorte pour les laisser se développer : « Dès la naissance, votre enfant possède des capacités extraordinaires que vous pouvez remarquer en l'observant. » (INSPQ, 2009 : 278). Cependant, on mentionne également qu'il faut respecter le rythme de chacun : « Il marche, ou presque... mais rien ne presse : chacun se développe à son rythme. » (INSPQ, 2009 : 290).

Ce document met l'accent sur le respect du rythme de l'enfant mais, au même moment, sur le développement de ses capacités « extraordinaires ». On y vante également le respect des compétences du parent et de ses choix, tout en lui donnant des injonctions, dont le ton va de la suggestion à l'ordre. On remarque une infantilisation, par exemple avec les lettres majuscules mettant l'accent, pour être « sûr » que les parents comprennent bien qu'il ne faut pas faire ceci ou cela. Ce guide est plus expressif que les autres documents, comme en témoignent les multiples points d'exclamation. Ce ton est, par ailleurs, différent de celui utilisé lorsque les documents s'adressent aux gestionnaires, aux intervenants ou aux éducateurs. Par exemple, moins de place est laissée à l'explication, le « pourquoi » des suggestions ou ordres.

L'analyse de ces documents provenant de divers ministères renseigne donc sur les représentations des parents et des enfants au sein du gouvernement du Québec. Un trait caractéristique est l'idée selon laquelle l'insertion sur le marché du travail est un gage de réussite pour tous. On remarque que les parents sont encouragés à y retourner, pour leur « épanouissement » et les efforts mis pour que les enfants réussissent à l'école et puissent, par la suite, réussir sur le marché du travail. On

craint particulièrement la « transmission » de problèmes psychosociaux, de sorte qu'il y ait des individus qui ne réussiront pas à intégrer le marché du travail. Dans un deuxième temps, on remarque l'accent mis sur les compétences des parents, ainsi que sur les compétences des enfants, ce qui est source d'ambiguïté. Pour les parents, on soutient qu'ils sont compétents, mais qu'on tient tout de même à leur dire quoi faire et comment. Pour les enfants, l'ambiguïté semble résider dans le fait qu'ils ont des capacités extraordinaires, qu'il faut respecter leur rythme mais, également, qu'il faudrait qu'ils aient « produit » certaines choses à un certain âge. La famille étant au cœur, on peut se demander quelle importance est alors laissée aux éléments contextuels comme le logement ou l'accès aux services et quel est l'impact réel du travail ?

## **Chapitre 5. Reformulation de la question et méthodologie**

### *5.1. Reformulation de la question*

À la lecture de ces écrits, les thèmes des compétences et performances semblent de plus en plus présents dans les champs de la parentalité et de l'enfance, alors que l'intérêt pour l'enfance « à risque » grandit et que les programmes se multiplient. À la fois, les parents sont pourchassés en ce qui a trait à leurs compétences ou incompétences, plusieurs déterminants et définitions étant rattachés à ces catégories, et même l'enfance semble désormais envahie par cette classification. De ce fait, quelques auteurs ont d'ores et déjà étudié l'enfant comme un être stressé, poussé ou sur-stimulé.

Un objectif est prédominant dans le champ de la parentalité, soit préparer son enfant pour son entrée à l'école, cognitivement et comportementalement, l'enfant étant conceptualisé comme un futur citoyen-travailleur (Lister, 2003). Le parentage semble devenir de plus en plus une activité dont le seul but est de « délivrer » un enfant avec les caractéristiques requises. Habermas (1984[1973]) a déjà écrit qu'avec la puissance de la technologie, l'instrumentalisation des choses tourne à l'instrumentalisation de l'homme.

Des psychologues déplorent que les enfants soient instrumentalisés au point de devenir des biens à faire fructifier et à servir les objectifs de la société par leurs performances (Buzyn, 1995). Selon Buzyn, les seules mesures de succès sont désormais l'argent et le pouvoir. Piégés par la course à la concurrence, les parents utiliseraient leurs enfants comme des pions, croit-elle, pour renforcer leur position sociale dans une société axée sur la vitesse et la folie de compétition. Ils n'hésiteraient pas à les pousser jusqu'à et même au-delà de leurs limites, le souhait étant d'une éducation « rentable » et donc, d'emploi du temps chargé, même chez les tout-petits. Ce sont des enfants « dont on exige beaucoup trop et trop tôt, selon des normes élitistes dictées par des intérêts économiques et sociaux qui ont déjà aliéné les adultes que nous sommes » (Buzyn, 1995 : 10).

À ce sujet, certains avancent qu'il s'agirait d'une sorte de « contagion » venant du monde du travail (Perrenoud, 2008). À une époque où les valeurs de l'économie

de marché et de la modernité sont très présentes, le monde du travail se serait emparé de la notion de compétence et l'école lui aurait emboîté le pas, d'où la propagation de valeurs telles que l'« excellence » auprès des enfants. D'autres auteurs ont précédemment remarqué cette forme de « contagion » (Pourtois et Desmet, 1997). Ceux-ci écrivaient que le problème est justement que la société actuelle, et surtout, le domaine de l'éducation, est caractérisée par une idéologie gestionnaire qui s'appuie sur le modèle managérial, d'où les exigences d'adaptation, de mobilité et de flexibilité qui y sont reliées. L'entreprise serait devenue le modèle à suivre et ce, dans toutes les sphères de la société (Enriquez, 1997), d'où l'injonction d'être un parent « compétent » et de produire des enfants « compétents ». Ceci peut donc inclure, bien sûr, la gestion du social, et, plus particulièrement, de l'éducation. Les enfants seraient ainsi entrés dans une course à la performance (Gavarini, 2004; de Gaulejac, 2005) et cela aurait pour conséquence la propagation de la valeur de la performance et de sollicitation d'être les meilleurs, quand « ce n'est plus la projection de son idéal personnel sur un idéal d'entreprise qui vient dorénavant au premier plan, c'est l'impératif d'être « hyper performant » dans un contexte où la projection dans l'avenir s'est effacée devant la nécessité d'une hyperréactivité dans l'immédiat » (Aubert, De Gaulejac et Vindras, 2007 : III).

Les bases du discours managérial s'immisceraient donc dans la famille (Aubert, de Gaulejac et Vindras, 2007). Ainsi, chaque individu deviendrait un capital humain et plus particulièrement, dans ce cas, la famille devient une petite entreprise, qui se doit de « produire » des enfants qui pourront être facilement employables plus tard et qui pourront affronter la guerre économique et ce, pour toutes les classes. Il y aurait des dimensions « performatives » dans les stratégies familiales de socialisation (De Almeida, 2006); chaque moment de la vie devant être rendu productif, le Moi étant un capital à faire fructifier : « Les parents investissent leurs enfants comme un capital qu'il convient de valoriser, appliquant la logique d'une gestion des ressources humaines à leur éducation » (de Gaulejac, 2005 : 147). Dans cette perspective, l'éducation pourrait être considérée uniquement comme une mise en valeur des capacités physiques, intellectuelles ou psychiques de l'enfant, qu'il convient de faire selon une perspective de coaching

car, aujourd'hui, selon de Gaulejac, tout se gère, autant les biens, la vie, la santé, la famille que l'éducation. Il convient d'être productif et rentable :

La technocratie engendre une normalisation de l'humain, chaque individu devant s'adapter à des normes, des règles, des procédures. La gestion managériale engendre une rentabilisation de l'humain, chaque individu devant devenir le gestionnaire de sa vie, se fixer des objectifs, évaluer ses performances, rendre son temps rentable. La famille elle-même est imprégnée par le modèle managérial. Elle est chargée de fabriquer des individus productifs. (de Gaulejac, 2005 : 144)

Ce phénomène a également été souligné dans une recherche menée sur les besoins des parents avec jeunes enfants à charge (Bouthillette *et al.*, 2006). Une directrice de garderie soulignait qu'elle remarquait que les parents plus nantis étaient ceux qui « bousculaient » le plus leurs enfants, pour qu'ils suivent des cours de natation, de danse ou de langue, à un tel point que les enfants arrivaient au centre de la petite enfance fatigués. Elle attribuait cela à une volonté de voir son enfant « performer » et se développer au plus vite. Cependant, les parents qui travaillent en usine, eux, seraient plutôt « à bout de souffle, découragés », car ils sont davantage stressés, par exemple, car ils savent qu'ils ne peuvent pas prendre des congés quand leur enfant est malade sans risquer d'être congédiés. Elle remarque donc que les attentes des parents envers la performance de leurs enfants grandissent, tout comme la pression que certains d'entre eux semblent vivre.

La recherche de « gagnants » provoque évidemment des « perdants » qui risquent de vivre de la désinsertion sociale (Pourtois et Desmet, 1997). Ainsi, l'injonction d'excellence exclurait la majorité des êtres humains et pourrait s'avérer stigmatisante (Gavarini, 2004). Beck (2001) met également de l'avant les inégalités sociales pouvant être engendrées par la logique individuelle de performance. Il ne serait pas rare que des programmes de prévention publique s'adressant aux classes plus défavorisées rejoignent en premier lieu les familles de classes moyennes ou aisées (Boltanski, 1977[1969]; Clarke, 2006). De ce fait, des invitations à la stimulation précoce des tout-petits qui, au départ, s'adressent avec ou sans raisons valables – cela restant à débattre – à des populations ciblées telles que les mères de moins de vingt ans, immigrantes, seraient également intégrées dans les classes plus aisées. Ces classes sociales assimileraient qu'il faut à tout

prix veiller au développement cognitif de l'enfant et ce, le plus tôt possible. Dans la plupart des écrits consultés, l'enfant est considéré comme naturellement doué de capacités et ne demanderait donc qu'à être éveillé et stimulé (Gavarini, 2006). Ceci pourrait engendrer alors le parentage excessif ou l'hyper parentage et, dans bien des cas, des enfants stressés, surstimulés et surprogrammés, soient des enfants qui subiraient l'injonction d'être autonomes et excellents dans tout.

La plupart des écrits consultés provenant de la psychologie visent davantage à enseigner aux parents ce qui est primordial pour l'enfant et donnent des exercices afin de « mieux » vivre :

Dans les pages qui suivent, nous nous penchons sur les concepts tapageurs auxquels sont confrontés quotidiennement tant de parents, et nous vous proposons quelques moyens de leur résister afin de mieux équilibrer votre vie et celle de vos enfants. (Guthrie et Matthews, 2002 : 23)

On y enseigne comment fonder sa vie sur l'amour, sur des relations « fortes et solides » avec ses enfants. Ces livres et articles sont souvent directifs, édictant ce qu'il faut faire et ne pas faire. La surreprésentation de la psychologie dans les études portant sur les familles est par ailleurs dénoncée par Ambert (1996). Peu d'efforts semblent donc être mis pour mieux comprendre d'où vient le phénomène d'hyper-parentage, par exemple, ou comment il est vécu par les parents, ce pour quoi, la sociologie pourrait s'avérer utile. Peu d'études font également le lien avec la conciliation travail-famille, se restreignant plutôt aux chiffres, tels le nombre d'heures travaillées, le nombre d'heures supplémentaires effectuées, le nombre de jours de travail plutôt que les conséquences de cette conciliation sur les parents ou ce qu'ils désirent.

Quelle est la situation dans la société québécoise actuelle ? *Quel lien peut-on faire entre la manière dont les parents envisagent le cheminement de leur enfant et leur propre expérience de travail ?* Par exemple, est-ce qu'on retrouve le thème de la performance dans la façon qu'ont les parents de parler de leurs enfants en lien avec ce qu'ils vivent au travail ? Plusieurs auteurs affirment qu'aujourd'hui, il y a hyperparentalité. Est-ce qu'on retrouve quelque chose qui s'en rapproche dans le

discours des parents ? Après avoir survolé la littérature gouvernementale et scientifique, comment les parents se situent-ils ? Leurs valeurs se rapprochent-elles des valeurs explicitées dans ces discours ? Après avoir examiné les voix ces chercheurs, du gouvernement, il est temps de se pencher maintenant sur celle des parents.

L'objet d'étude de cette recherche pourra donc être la recherche de la performance dans l'éducation et l'objet de recherche, les valeurs et défis chez les parents québécois d'aujourd'hui en lien avec la conciliation travail-famille. Par conséquent, les objectifs généraux de cette recherche seront d'analyser jusqu'à quel point les parents intègrent dans leurs discours et dans leurs pratiques de parent les discours provenant du monde du travail ou observer les discours s'opposant à ces mêmes injonctions et les objectifs spécifiques, de connaître les discours des parents sur les réalités quotidiennes de leurs enfants. Il s'agira donc de connaître ce que disent les parents sur leurs propres activités et de connaître les représentations d'être un « bon » parent à travers les discours de parents ou ce qu'ils souhaitent pour leurs enfants.

Dans un dernier temps, on pourra tenter de faire des liens entre la situation vécue par les parents et le monde du travail et de la gestion ainsi qu'avec les écrits étatiques ainsi que des chercheurs dans ce champ. Nous pourrions nous baser sur les données recueillies par Massé et Boisvert afin de comparer les réponses obtenues. Par exemple, les discours des parents d'aujourd'hui qui subissent toujours plus de programmes sont-ils plus axés sur le bien-être ? La performance ? La gestion ? Les discours sont-ils les mêmes selon les classes sociales ?

### *5.2. Méthodologie*

Afin de mieux comprendre ce que vivent les parents, une méthode, de type qualitatif, sera utilisée pour saisir ces objets et pouvoir les décrire en profondeur ainsi que conjuguer avec des données hétérogènes (Pirès, 1997). La méthodologie de type qualitative s'impose ici considérant l'angle d'étude, soit les valeurs, perceptions ou habitudes. Elle permet d'approfondir les connaissances sur ce sujet et de mieux comprendre le phénomène.

Ainsi, quelques entretiens semi-dirigés, orientés en fonction de l'objet étudié, ont été effectués auprès de parents ayant au moins un enfant de moins de cinq ans. Les entretiens ont été de type semi-dirigé afin de pouvoir donner une certaine orientation à l'entretien en fonction de l'objet étudié, tout en permettant un certain espace aux interviewés. Ces entretiens, qui ont été enregistrés, permettent d'appréhender l'expérience de ces acteurs, selon leur propre point de vue, et une compréhension de leur expérience et du sens qu'ils donnent à leurs actions. Les acteurs sont estimés comme des observateurs de leur société, des représentants de leur groupe et par conséquent, des témoins privilégiés. Les propos recueillis sont considérés comme leur « réalité », c'est-à-dire leurs perceptions en tant qu'informateurs. Ils permettent de donner la parole aux parents sur un sujet où ils sont peu écoutés.

Les parents rencontrés ont été recrutés à partir de deux sites. Ces sites font tous deux partie de l'arrondissement Rosemont-La-Petite-Patrie de la ville de Montréal. Cet arrondissement a été choisi pour son côté pratique, du point de vue de la proximité et donc, de la faisabilité du projet, ainsi que parce qu'il s'agit d'un quartier se situant dans la moyenne tant du point de vue du revenu de ses habitants que de leur scolarité.

Le premier site est un centre de la petite enfance et le second, une garderie privée. Les centres de la petite enfance sont régis par le gouvernement du Québec et possèdent un programme éducatif. Leur fréquentation coûte sept dollars par jour. Les garderies privées ne sont soumises à aucune législation étatique particulière, autant en ce qui a trait aux tarifs ou aux programmes éducatifs. Par exemple, la garderie privée qui a constitué le deuxième site, demandait trente-cinq dollars par jour par enfant et avait son propre programme éducatif.<sup>15</sup>

Le recrutement a été fait différemment sur les deux sites. Au premier, je me suis rendue quatre soirs répartis sur trois semaines entre seize heures et dix-sept heures trente pour approcher les parents, leur parler de la recherche et leur remettre une

---

<sup>15</sup> De plus amples informations sur les différences entre centres de la petite enfance et les garderies privées peuvent être trouvées sur le site web du gouvernement du Québec (adresse URL : <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/pages/index.aspx>)

lettre expliquant plus en détails le projet (voir Annexe A). Parfois, des rendez-vous ont pu être fixés sur place, parfois, les parents me laissaient leur numéro de téléphone ou courriel pour que je les contacte, parfois encore, ils me contactaient d'eux-mêmes grâce aux coordonnées fournies avec la lettre de présentation. Ainsi, six parents – trois mères et trois pères – ont pu être rencontrés, à leur domicile ou dans un café, grâce à ce centre de la petite enfance.

En ce qui a trait au deuxième site, le recrutement s'est fait différemment. La directrice de la garderie a tenu à parler elle-même aux parents de ce projet et m'a, par la suite, remis une liste de parents intéressés à participer à l'étude, avec leur numéro de téléphone et adresse courriel, ainsi que le nom de leur(s) enfant(s) et l'âge de ces derniers. Ces parents ont été rejoints dans un premier temps par courriel et, dans un deuxième temps, relancés par téléphone s'ils n'avaient pas répondu. Certains n'ont jamais retourné ni courriel ni appel. Par contre, sept parents – quatre mères et trois pères – ont pu être rencontrés, encore une fois, à leur domicile ou dans un café. Aucune rétribution monétaire n'a été accordée aux participants.

Les rencontres ont duré entre une heure et une heure quarante-cinq et le guide d'entretien comptait trois grandes parties. Une première, sur l'enfant, ses activités, ses passe-temps, tant à la garderie qu'à la maison; une deuxième sur la réalité du parent, notamment son travail et ses expériences de la conjugaison entre travail et famille; et finalement, une dernière sur les défis d'être parent, par exemple, les valeurs, les questionnements (voir Annexe B) ou les difficultés rencontrées. Cependant, certaines questions de la troisième partie ont pu être posées lors de la première et ainsi de suite, au gré des réponses du parent.

L'âge des répondants varie entre vingt-six et quarante ans. Des parents de différents statuts socioéconomiques et cultures ont pu être rencontrés, par exemple, une mère d'origine belge établie au Québec depuis deux ans, une femme et un homme ayant des parents italiens, une femme et un homme d'origine française immigrés il y a quelques années, un homme ayant des parents portugais et un homme d'origine marocaine. Les autres individus interrogés ont tous grandi au Québec de parents nés également au Québec. En ce qui a trait au travail, les

répondants ont différents statuts. Ainsi, deux mères sont étudiantes, l'une travaillant à temps partiel et l'autre pas, trois parents sont ingénieurs, un père est à la recherche d'emploi, une mère est à la recherche d'un emploi car elle savait qu'elle perdra le sien sous peu, un père travaille à la pige, une mère travaille partiellement à la pige, un père est vendeur de sérigraphie, une mère cumule les contrats à temps partiel et un père travaille à temps plein comme programmeur web.

Comme les matériaux consistaient en des entretiens, l'analyse de discours ainsi que l'analyse thématique ont été privilégiées pour repérer l'objet de recherche tel qu'il apparaît dans les données (Hamel, 1997) et pouvoir comprendre la subjectivité (Kaufmann, 2001[1996]) et l'univers de signification qui s'en dégagent. La première étape de cette analyse fut la transcription intégrale de chacun des entretiens. Ces moments d'écoute et d'écriture ont permis de se rappeler le ton de certains passages de l'entretien, par exemple, l'ironie ou l'humour utilisées à certains moments, ce qui fut souligné dans la transcription.

Par la suite, chacun des entretiens a été travaillé en détails, c'est-à-dire qu'il fut lu et relu plusieurs fois, certains passages ou expressions étant soulignés et des mots-clés étant annotés dans la marge, notamment les mots et expressions revenant fréquemment. Dans un souci de faire ressortir la spécificité de chaque entretien (Beaud et Weber, 2005[1997, 2003]), un premier texte fut écrit pour chacun, tentant de le résumer et de mettre de l'avant les termes et expressions les plus utilisés tout en s'attardant au sens qui y était véhiculé. Ceci a également pu être mis en lien avec les premières impressions écrites « à chaud » (Beaud et Weber, 2005[1997, 2003]) dans le journal de bord suite à l'entretien. Chacun des verbatim a donc connu une analyse qui peut être qualifiée de « verticale », afin de mettre l'accent sur ce qui s'en dégageait. Le point qui importait ici était de ne pas se diriger trop rapidement vers l'analyse transversale et de s'attarder au sens attribué aux termes utilisés, par exemple, les connexions faites, leur fréquence, ainsi qu'au contexte dans lesquels ils ressortaient (Hamel, 1997).

Après plusieurs lectures de chacun des verbatim et notes, un regard qui peut être qualifié d' « horizontal » a pu être porté sur les entretiens selon la question de

recherche et les thèmes soulevés dans la revue de littérature. Une comparaison des valeurs, thèmes ou défis a pu être effectuée pour observer s'il y a concordance, par exemple. L'attention a été portée sur les ressemblances ou les différences dans le discours par rapport à la question de recherche, mais également par rapport aux différents thèmes porteurs de sens qui se recoupaient ou ne se recoupaient pas (Kaufmann, 2001[1996]), qu'ils soient ressortis ou non dans la revue de littérature. Pour ce faire, aucun logiciel n'a été utilisé. Cette façon de faire serait qualifiée par Paillé et Mucchielli (2003) de travail de « déconstruction » et de « reconstruction » pour mieux faire ressortir les thèmes en lien avec la question de recherche et trouver des liens.

Par conséquent, les chapitres ultérieurs de ce mémoire suivent cette même logique. Le chapitre six présente et tente de rendre justice à ces cas singuliers, faisant état au lecteur des différentes personnes rencontrées. Les chapitres sept et huit font plutôt ressortir les liens logiques entre ces cas en rapport avec la question de recherche. En d'autres mots : dans un premier temps, il s'agit d'une présentation des parents rencontrés en laissant émerger les paroles des parents et en les contextualisant pour éviter les généralisations et comprendre selon la personne qui a dit ces mots. Dans un deuxième temps, il s'agit de mettre en évidence le langage utilisé, de présenter ce qu'ils disent en fonction d'une grille de lecture, effectuée à partir de la question de recherche, pour faire rentrer le lecteur dans un jeu d'analyse.

### *5.3. Les limites de la recherche*

Les éléments soulevés lors de cette recherche restent cependant à comprendre selon divers paramètres, notamment les limites de l'entretien. Par exemple, l'influence qu'a pu avoir l'intervieweur sur la réponse des personnes interrogées. Le site où les discussions se sont déroulées, le moment de la journée (notamment, avant ou après le travail, un jour de semaine ou la fin de semaine) et, dans un cas, la présence du conjoint dans une pièce adjacente ont certainement eu des répercussions sur les réponses données. Parmi les autres facteurs ayant pu avoir une influence sur la discussion, on retrouve également des facteurs plus personnels tels que l'âge des personnes interviewées. Ainsi, il aurait pu être tout aussi intéressant de mener cette recherche auprès de nouveaux parents,

notamment des parents en congé de maternité pour un premier enfant et qui se familiarisent avec leur rôle ou, au contraire, auprès de parents d'adolescents.

Entre le premier et le dernier entretien, l'intervieweur a également pu développer de nouvelles questions, différer dans l'ordre des questions posées, acquérir davantage de confiance, facteurs qui ont sans aucun doute modifié les réponses données. Au deuxième site, l'introduction au projet de recherche à des fins de recrutement de parents pour des interviews a été faite par la directrice de la garderie. N'étant pas sur place à ce moment, la présentation qu'elle a faite du projet de recherche a pu influencer la perception des parents sur la recherche. Encore une fois cependant, il reste difficile de mesurer ou de connaître l'effet de cette présentation.

La représentativité des parents qui ont accepté de répondre également ont eu une influence certaine sur les résultats de cette recherche. Il eut été intéressant de pouvoir discuter avec des parents ayant de plus faibles revenus et moins de scolarité. Dans les raisons de refus, se trouve le manque de temps. Il aurait pu être intéressant de rencontrer justement des parents cumulant deux ou trois emplois. À cause de la barrière de la langue, des parents ne parlant pas français n'ont pas été rencontrés. Entre les enfants à habiller, qui ont faim, qui veulent absolument montrer leur dernier bricolage, il a pu être difficile d'introduire le projet de recherche, surtout qu'il apparaissait primordial, après ces longues heures de séparation parent et enfant, de respecter leur premier contact. Si des parents disaient qu'ils n'avaient pas le temps, la semaine suivante était proposé et l'accent mis sur le fait que l'interview pouvait se faire au domicile. Cependant, le but n'était pas de mettre les parents au pied du mur, donc l'insistance se faisait gentille mais jamais dérangeante, espère-t-on. Ainsi, aux nombreux « oui, oui j'ai bien reçu votre feuille, je vous rappellerai », aucune pression n'a été mise, à part, un « préférez-vous que je vous rappelle moi-même ». Le respect des parents était de mise. Ainsi, si l'enfant était en crise, il n'était pas abordé pour ne pas le déranger. Les parents qui disaient un non catégorique n'ont pas été ré-abordés.

Au premier comme au deuxième site, on ne peut savoir si tous les parents ont été invités à participer au projet. Par exemple, au premier site, officiellement, l'heure

de fermeture est fixée à 17 h 30. Les lieux ont donc toujours été quittés à cette heure, par respect pour les éducatrices et la direction. Les parents arrivant plus tard n'ont donc pas été abordés.

Outre la limite de temps, mentionnée ci-haut, il y a également une limite de coût ou d'accessibilité. Par exemple, les répondants ne proviennent que d'une partie du territoire du Québec. Leur nombre diminue également leur représentativité théorique. Il faut également prendre en compte la capacité des « informateurs » d'apporter les informations désirées. Comme le souligne Pirès (1997), l'échantillon ne doit donc être compris que comme un corpus empirique d'une recherche. Le choix du cas, pour cette recherche, a donc découlé principalement de son accessibilité pour l'enquête, sa représentativité, ainsi que sa pertinence théorique. Ce mémoire doit être lu et compris avec l'idée de base qui était

de considérer une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème [...] c'est l'idée d'extrapoler, de déplacer, de transcender, de mettre en rapport, ou encore de donner une idée ou un éclairage sur quelque chose d'autre (Pirès, 1997 : 122)

et non pas nécessairement de développer une nouvelle théorie. La connaissance ici produite est donc relative. Toutefois, en ce qui a trait à la représentativité des répondants, cette question est peu pertinente, considérant que l'objet de la présente recherche était davantage à des fins observatoires plutôt que positivistes. Au-delà des refus, il aurait pu être intéressant de s'attarder également aux motivations de ceux qui acceptent de donner de leur temps à la recherche. À ce perfectionnisme aigu du chercheur, il faut opposer la richesse des matériaux tout de même recueillis.

## **Chapitre 6. Le point de vue des parents**

### *6.1. L'enfant*

#### *6.1.1. Le monde de l'enfance*

Comme mentionné précédemment, la première partie de l'entretien auprès des parents porte sur la perception qu'ils ont de leurs enfants. La première question, plutôt large, demandait tout simplement aux parents de parler de leur enfant. De ce fait, des discours des parents ressortent surtout des éléments reliés à l'imaginaire, à la motricité, à l'agilité ou à la logique. Les parents parlent également des activités préférées de leurs enfants, telles qu'aller au parc, faire des casse-têtes, du bricolage, de la peinture, de la lecture, de la danse, de la pâte à modeler. Par exemple, Jean, père d'une petite fille de quatre ans fréquentant le CPE, décrit sa fille comme très, très active, agile physiquement, « moteur », en y mettant un accent : « Ses activités les plus courantes sont le parc, aller jouer avec les autres enfants. Puis, la découverte de nouveaux jeux ». Il trouve également qu'elle a une super bonne mémoire et qu'elle est un peu « tomboy » : « Elle aime ça les camions, le bicycle, s'accrocher ».

Des parents élaborent également sur les traits de caractère de leur enfant, comme gâté, sociable ou pas, timide ou pas, notamment si les enfants ont des interactions avec d'autres au parc, sur la docilité, l'écoute des consignes, la témérité dans les jeux au parc ou encore, l'adaptation aux changements. Le côté moteur, actif, ressort du discours de plusieurs parents : « Si on joue avec lui, il est tout le temps grimpé sur une chaise ou toujours en train de bouger. » (André, père de deux enfants, un garçon de cinq ans et une fille de deux ans, tous les deux fréquentant la garderie).

Cet état est parfois poussé jusqu'à l'agitation, ce qui, selon certains parents, cause des problèmes de concentration : « Oui, parfois, il a un peu de mal, pas à rester concentré, mais, disons, on joue à un jeu de table, c'est un temps assez limité car il va plutôt penser à bouger et à faire des choses un peu plus dans le mouvement, mais ça se calme de plus en plus » (Brigitte, mère d'un garçon de quatre ans fréquentant le CPE); « quand ils sont trop jeunes, ils ne fixent rien. Ils n'ont pas l'attention assez grande pour rester concentré tout le temps » (André).

Certains parents évoquent le côté plus intellectuel de leur enfant : « Le plus vieux, il aime les jeux de société. Il aime vraiment les jeux de société, oui. Il a un esprit rationnel, un esprit logique aussi. Ça vient avec les parents » (André). L'autonomie ressort également du discours de certains parents : « Très autonome. Elle est comme très sûre d'elle. Elle veut tout faire toute seule. » (Pierre-Alexis, père d'une petite fille de quatre ans fréquentant le CPE).

Certains parents, comme Rita, mère de trois enfants de six, quatre et deux ans, dont deux fréquentent la garderie, expose en détails la personnalité de leurs enfants, autant leur perception de leurs traits de personnalité que leurs passe-temps favoris. Rita décrit sa plus vieille comme une « intellectuelle finie », une enfant différente des autres, avec des centres d'intérêt plus définis, qui aime la lecture, les débats, les fées et les princesses. De sa deuxième fille, elle mentionne qu'elle communique bien, est une coquine et c'est l'enfant qui lui posera problème à l'adolescence parce qu'elle a du caractère et est réactive. De son fils, elle dit qu'il est « capricieux » et « gâté sans bon sens ». Quand on lui demande à quoi ses enfants jouent, une longue liste s'ensuit de la lecture, aux débats, à jouer « aux *Playmobiles* » [figurines en plastique] ou « aux Barbies », à la peinture, à la pâte à modeler, à faire des forts en neige, au patinage, à la cuisine, à faire des casse-têtes ou du bricolage, à fréquenter la bibliothèque, à aller aux musées, en passant par jouer avec des tracteurs, des autos et jouer au hockey (les trois derniers points, pour son fils surtout). D'autres parents, tels qu'Amine, père d'une petite fille de deux ans fréquentant la garderie, étaient plus succincts sur les passe-temps de leurs enfants.

Une mère, Lysanne, met l'accent sur le côté passionné et entier de son fils de quatre ans qui fréquente la garderie :

C'est un petit garçon vraiment passionné [...] Très entier. À deux ans et demi, il avait commencé à jouer de la batterie et il était vraiment passionné par la batterie et il voulait toujours jouer de la batterie donc, je lui ai acheté ses drums. Il jouait avec juste deux tommes de batteries et, vraiment, l'année passée, j'ai commencé à lui acheter un kit complet et il jouait vraiment le matin, un petit peu l'après-midi et le soir en revenant de la garderie et il était vraiment passionné de ça.  
(Lysanne)

Son « entièreseté » se poursuit même si le sujet de sa passion a changé :

Depuis quatre mois, il ne joue plus du tout de batterie mais là, il trippe sur les pirates [...] il est vraiment dans sa phase pirate, il veut jouer aux pirates, puis il lit des livres de pirates, il connaît les noms des pirates, des bateaux, puis c'est ça. Puis, quand il aimait la batterie, il lisait des livres de batteries, il regardait des catalogues de batteries, il connaissait toutes les pièces de batterie. Il pouvait dormir avec une photo de batterie à côté de lui. (Lysanne)

Un autre père, lui, a répondu que son enfant avait un tempérament explosif : « Parce que, c'est des monstres parfois. Des rouleaux compresseurs » (Pierre-Alexis). Ce père va jusqu'à dire que son enfant conteste à un point tel (mettre ses bottes par exemple) qu'« À partir d'un an et demi, c'est devenu un monstre ». Ce même père rajoutera que sa fille est insupportable et qu'il a peur qu'elle n'ait pas de *chum* plus tard.

Les réponses d'un père ne ressemblaient pas aux réponses données par les autres parents lorsqu'on leur demandait de parler de leurs enfants. Ce père a répondu qu'il trouvait sa fille « bien *hot*, bien belle » (Amine). Il a été le seul père à caractériser de façon aussi marquée l'apparence physique de son enfant. Quelques parents, dont Amine, ont parlé de l'état de santé de leur enfant. Pour les parents qui ont abordé le sujet, la santé est à la fois une chance : « Du moment qu'elle est en bonne santé, il n'y a pas de problème. On est chanceux » (Amine), un bon début : « Les deux sont assez en bonne santé. C'est important pour moi. Je veux dire, quand tu pars avec tous tes morceaux dans la vie, ça va toujours mieux » (Roger, père de deux fillettes de trois ans et quatre mois) ou encore, une caractéristique : « Petit bonhomme, pleine forme, costaud de taille et très, très souriant. Très attachant » (Rosemarie, mère d'un petit garçon de deux ans fréquentant la garderie).

### 6.1.2. *Le plaisir*

Certains parents, tels Jean, Jocelyne (mère d'une petite fille de deux ans fréquentant le CPE) ou encore, Pierre-Alexis, mettent l'accent sur le plaisir que leur enfant éprouve : « [elle] adore danser. Elle adore jouer aux serpents et échelles » (Jean); « Dessiner, des gribouillis. Chanter, danser. Que nous, on

chante des chansons et qu'elle, elle danse. Ça, c'est vraiment le gros trip. Oui. Elle aime ça prendre son bain. Elle aime aller au parc l'été » (Jocelyne);

Sinon, elle est curieuse, elle adore les films, les livres, elle adore jouer, aller dehors, rire, chanter [...] Oh, et puis, elle adore aller à la bibliothèque. Je l'emmène souvent à la bibliothèque. Les fins de semaine, il y a des contes. Elle participe beaucoup. Puis, elle choisit tous ses livres. (Pierre-Alexis)

Un autre parent, Rosemarie décrit plutôt ce que son enfant fait pour faire des liens avec ce qu'il aime : « il identifie les repères très rapidement, donc on sait qu'il a un attrait pour ça » (Rosemarie).

### *6.1.3. À la garderie ou au CPE*

Par la suite, on a demandé aux parents ce que leur enfant fait à la garderie ou en CPE. Une mère met en relief les activités « défoulantes », la stimulation, ainsi que l'apprentissage de la vie en groupe et en communauté : « Ils apprennent non seulement à être avec d'autres enfants du même âge, mais à écouter l'éducatrice, à suivre des consignes, à toutes sortes de choses comme ça qui font partie aussi de ce que l'enfant fait, apprend, quand il arrive à l'école » (Lara, mère de deux garçons de six et trois ans dont le plus jeune fréquente le CPE).

Certains parents avaient une idée plus générale, sur le thème de la semaine, les bricolages, les sorties, les jeux :

Ils jouent, ils font plusieurs activités. Ils font souvent des jeux de développement. Je ne pourrais dire lesquels. Je ne sais pas c'est quoi. Mais, ils font des bricolages, évidemment, des casse-tête, des choses comme ça. Jouer au parc, ça leur fait du bien. Ça leur permet de brûler un petit peu d'énergie. Mais, concrètement, exactement, non. Ils font des bricolages et puis, je pense que mon plus vieux, il commence à faire des maths, voir les chiffres, à compter, des choses comme ça. Apprendre le respect des autres, attendre avant de parler et des choses comme ça. À ne pas faire des crises par terre. Toutes les choses habituelles. (André)

Plusieurs parents répondent toutefois ne pas savoir ce que leur enfant fait à la garderie ou en CPE : « je ne suis pas vraiment au courant mais, je suppose qu'ils font des activités. Qu'elle dort un peu. Je sais qu'elle mange bien depuis qu'elle

va à la garderie. Et c'est ça » (Amine). Cette situation paraît problématique pour certains parents. Par exemple, Jocelyne ne se sent pas en confiance, l'éducatrice de son enfant maîtrisant mal la langue française et n'ayant pas étudié le développement des enfants : « Je ne peux pas avoir un compte-rendu vraiment exact de ce que fait mon enfant. Ça, ça me dérange beaucoup » (Jocelyne).

Une mère mentionne avoir davantage d'informations sur les soins de base tels que si l'enfant a dormi, mangé : « Mais, c'est vrai que je n'ai pas beaucoup conscience ou connaissance des activités qu'ils leur font faire » (Audrey, mère d'une fillette de bientôt trois ans fréquentant la garderie) et souligne qu'elle aimerait avoir plus d'informations sur ce qu'ils font, le programme ou le type d'activités qu'ils font, dans quel but aussi. Pour cette mère qui travaille dans l'intervention, l'enjeu n'est pas facile, car elle dit ne pas vouloir faire de l'intervention ou que son métier interfère à travers les exigences, souhaitant rester la maman plutôt que l'orthopédagogue. Elle ne désire pas que les éducatrices sentent de la pression de sa part et souligne que l'essentiel est que sa fille soit bien, qu'elle ait le goût d'y aller, qu'elle soit contente d'être là, qu'elle soit bien accueillie, aimée, qu'on prenne soin d'elle et qu'elle soit bien : « Après ça, toute la stimulation cognitive ou motrice [...] On le fait beaucoup nous aussi à la maison » (Audrey).

#### *6.1.4. Choix de la garderie ou du CPE*

Le choix de la garderie ou du CPE est également discuté. La proximité avec la maison semble être le critère le plus important pour la majorité des parents rencontrés, que leur enfant fréquente la garderie ou le CPE. Sinon, en ce qui a trait à la garderie privée, les références, soit les suggestions d'amis notamment, étaient fréquemment citées, tandis qu'en ce qui a trait au CPE, le coût, ainsi que les listes d'attente sont davantage ressortis du discours des parents. Certains ont raconté ne pas avoir eu le choix à cause de la pénurie de places en milieu de garde :

Tu voudrais l'affaire parfaite [...] Il y en a des bien belles, comme des petites maisons, en face d'un parc. Sacre, c'est super beau, puis elles ont des jeux. Elles ont une grande cour avec des jeux. Celle-là, il n'y pas tout ça. Mais, la garderie est grande, la nourriture a l'air bonne, les éducatrices sont très gentilles. Ils vont dehors, il y a un parc pas trop loin et ils y vont à pied. Ça me semble tout à fait, tout à fait correct là. (Pierre-Alexis)

### 6.1.5. Activités para-garderie ou para-CPE

Une question sur les activités en-dehors de la garderie ou du CPE était également posée. Peu d'enfants du premier site (CPE) sont inscrits à ce type d'activités. Cependant, il y a peut-être la variable « âge » qui doit être prise en compte, les enfants étant légèrement plus jeunes dans ce groupe. Deux pères avaient déjà inscrit leur enfant à un cours, soit de danse ou de natation. Pour le dernier, il explique l'arrêt de cette activité par le fait que ça ne se passait pas bien : « Elle n'aimait pas ça. Elle avait peur de l'eau » (Pierre-Alexis). Lorsqu'on lui demande ce qui l'a poussé à y inscrire sa fille, ressort de son discours la notion de plaisir : « Parce que moi, j'aime ça. Je pensais que ça allait être le fun. Qu'on aurait du plaisir ». Le fait qu'elle ne soit pas inscrite à une activité ne semble guère l'inquiéter : « Déjà qu'elle va à la garderie à temps plein... » (Pierre-Alexis). L'autre père ayant inscrit son enfant à une activité, de danse cette fois, dit avoir essayé de lui faire suivre un cours de danse, puis l'avoir retirée, expliquant qu'elle « n'était pas prête émotionnellement » (Jean).

Plusieurs parents de ce site dont les enfants ne sont pas inscrits à des activités rajoutent toutefois « qu'il faudrait » ou « qu'il commence à être temps », comme le souligne Lara pour son plus vieux qu'elle aimerait bien inscrire à un cours de natation ou d'auto-défense. Pour le plus jeune, qui a trois ans, elle trouve cela moins urgent : « je me dis qu'à trois ans, pour l'instant, il est quand même déjà pas mal stimulé, sollicité, avec la garderie et ce qu'on fait ici à la maison. Je pense que c'est déjà pas mal » (Lara). Certains rajoutent que c'est le côté financier, l'horaire ou l'organisation qui les ont freinées (Lara et Brigitte), le temps passant « très, très, très vite » (Lara) : « ... je ne l'ai pas fait parce que ça m'est sorti un peu de la tête. J'y ai pensé, mais avec toutes les choses auxquelles je pense, ça s'est un peu perdu » (Brigitte). Lorsqu'on lui demande pourquoi, il « faudrait », elle répond que c'est parce qu'il est quand même assez actif et qu'il y a des moments où ça ne lui tente pas d'aller jouer dehors, donc elle croit que s'il peut se dépenser ailleurs, canaliser un peu son énergie, ça l'aiderait. Pour un père, c'est qu'il ne jugeait pas son enfant assez mûr pour être avec d'autres, mais qu'il aimerait bien qu'il participe à un programme pour la motricité. Il rajoute toutefois qu'il veut être à l'écoute, ne veut pas que son enfant ait des cours tous les jours,

mais que, quand il serait prêt, ça pourrait être le hip hop (Paul, père d'un enfant de trois ans et demi).

Au deuxième site par contre, presque tous les enfants sont inscrits ou du moins, ont déjà été inscrits à des activités telles que danse, musique, gymnastique, ballet ou natation, notamment pour les faire bouger, leur faire découvrir de nouvelles choses ou par le désir de l'enfant lui-même : « les inscrire aux cours, c'est pour leur faire découvrir des choses [...] les deux filles l'ont exigé », précise Rita dont une des filles suit des cours de gymnastique, l'autre de ballet et toutes les deux, de musique. Quand sa plus jeune a voulu abandonner, « j'ai insisté pour qu'elle poursuive. Parce qu'elle a un problème à persévérer et comme je voyais l'école qui s'en venait, je l'ai obligée à poursuivre » (Rita).

Un père a inscrit son enfant à un cours de natation, mais a dû arrêter, car elle faisait plusieurs otites. Il explique qu'il était motivé à l'inscrire à ce genre de cours pour avoir du temps ensemble et parce que, pour lui, savoir nager, c'est important : « Ça fait partie des choses que les parents devraient montrer à leurs enfants. Je pense que tout le monde devrait savoir nager. Généralement, personnellement, je comprends plus ou moins que quelqu'un ne sache pas nager » (Roger). Il est important pour lui que son enfant développe son autonomie : « Si tu es capable de nager, tu es plutôt autonome par rapport au plan d'eau qui est au-dessous de toi, devant toi » (Roger). Par la suite viendra des liens avec le plaisir : « Mais aussi, c'est le fun de jouer dans l'eau. Tout simplement » (Roger).

Un autre père, André, dont les deux enfants sont inscrits à des cours de natation et le plus vieux également à un cours de Kung-fu, insiste également sur le fait que c'est important de savoir nager, pour la sécurité, et il souligne les bienfaits que cela leur apporte : « Ça leur fait du bien ! Mais, ils voient autre chose et je pense que c'est important qu'ils trouvent quelque chose qu'ils aiment faire. C'est sûr que ça leur fait brûler de l'énergie aussi, c'est intéressant » (André). Il songe à inscrire sa plus jeune à une autre activité tout en y apportant un bémol : « À un moment donné, ça devient juste trop chargé » (André). Au même moment, il désire inscrire son plus vieux à un cours de musique : « Pourquoi pas ? Parce que c'est intéressant, c'est quelque chose de différent. Juste voir aussi s'il trouve un

intérêt là-dedans » (André). Il insiste également que c'est son enfant qui a demandé à faire du Kung-fu.

Plusieurs parents mettent l'accent sur le fait que c'est l'enfant qui a exprimé le souhait de faire telle ou telle activité. Cependant, notamment pour la natation, le désir semble venir davantage du parent :

Là, je me suis dit, pendant que je suis partie, ça va lui faire une activité puis là, il n'a plus le goût d'y aller, donc je ne le force pas. Il a pris des cours de natation, c'est super important qu'il fasse des cours de natation, mais il n'aime pas beaucoup l'eau. (Lysanne)

Elle souligne qu'elle non plus n'aime pas beaucoup l'eau et qu'elle va attendre qu'il puisse y aller tout seul « pour qu'il puisse avoir un genre de stimulation » (Lysanne), précisant que c'est important pour elle parce qu'après, il pourra être autonome s'il est en bateau.

Pour une autre mère qui a fait des cours de motricité avec son enfant, de cardio-poussette, ainsi que de yoga maman-bébé, la dernière activité à laquelle elle les a inscrites (un cours de danse parent-enfant) s'est soldée par un échec, qu'elle impute à une structure trop importante ou au fait que son enfant ait un côté libre penseur trop développé. Elle explique que cette activité n'était pas adéquate à ce moment-là, que sa fille n'en avait pas besoin et qu'elle voulait apprendre justement à juger quand elle les inscrit à une activité pour elle et quand c'est pour sa fille. Elle insiste sur le fait que la première activité qu'elle a faite (cardio-poussette) lui a sauvé la vie après son accouchement, la faisant sortir, voir d'autres parents, sortir de son isolement, structurer ses semaines, adoucissant le choc du changement de rythme avec le travail et qu'elle a trouvé ces activités très nourrissantes pour son enfant.

Sur ce site, une seule mère, Rosemarie, n'a jamais inscrit son enfant à des activités. Cependant, elle souligne qu'elle l'amène au parc, faire les courses, à la piscine : « La piscine, je pense qu'il aime correct, mais il ne chiale pas quand c'est le temps de partir [...] Il ne trippe pas bien, bien fort piscine, je pense » et à la bibliothèque aux trois semaines, ce qui lui permet d'avoir « des interactions avec

plein d'enfants ». Elle souligne qu'elle l'amène pour qu'il apprivoise l'eau, apprenne à nager jeune, fasse une activité différente : « Puis, c'est aussi parce que je sais qu'à la garderie, ils ne l'amènent pas à la piscine. Donc, j'essaie de faire des choses avec lui qu'ils ne font pas ».

Les justifications des parents sont, au premier site, surtout le plaisir ou le besoin de bouger, tandis qu'au deuxième site, l'autonomie, le besoin d'apprendre la persévérance, la diversité, le côté « nourrissant » et le développement d'intérêts, semblent primordiaux. Tous expliquent cependant le besoin de « stimulation ».

#### *6.1.6. La représentation de l'enfance*

La représentation de l'enfance ou ce qu'est être un enfant est également abordée dans cette section de l'entretien. Plusieurs parents ont répondu que, pour eux, l'enfance représente la liberté, le bonheur, une période d'insouciance, où il n'y a pas de devoirs, de responsabilités « d'adulte », de contraintes ou de normes : « La liberté de ne pas s'inquiéter à payer le loyer à la fin du mois, d'acheter la bouffe [...] Il y a une certaine liberté d'un certain nombre de tracas que nous avons, nous, les adultes » (Jean). Des parents s'en rappellent comme une période moins chargée : « Il me semble qu'on avait du temps dans ce temps-là ! L'enfance, c'est l'insouciance, la recherche du plaisir pur. Tu penses juste à jouer et à avoir du plaisir. Des jours meilleurs. Il me semble que c'était plus simple dans ce temps-là ! » (André). À la question, qu'est-ce qui était plus simple, il répond :

C'était plus simple. Tu n'as pas grand-chose à te soucier. Tu te fais nourrir, manger. Tu penses juste à jouer dans le fond. Puis, t'apprends plein de choses [...] Il y a une obligation d'association mais, pour le moment, c'est le plaisir. On va voir les amis, on joue, on niaise, on court partout. (André)

Pour un autre père également, l'enfance représente le temps libre, marqué par le jeu, l'imaginaire : « C'est ça, je vois l'enfance comme un moment de grande liberté, parce que tu n'as pas de responsabilités. Une période de la vie où c'est la découverte, la curiosité, le plaisir, le plaisir du jeu. C'est comme ça que je vois l'enfance » (Roger). Un père perçoit l'enfance comme un nid douillet, un petit peu monotone, car les enfants ont peu de choix, n'étant pas affranchis de leurs

parents : « quand on est enfant, on trouve que ça ne va pas vite. On est impatient » (Amine). Paul souligne également une part d'insatisfaction qu'il voit dans l'enfance, malgré les bons moments et l'amour. Il s'agit, pour certains parents, d'une période merveilleuse, les belles années de la vie, une période idéalisée peut-être, selon une mère (Audrey), de bonheur, d'insouciance, jeux, plaisir, sécurité intérieure, famille proche, d'ouverture : « Quand tu es adulte, il faut que tu réfléchisses, pas planifier, mais plus, que tu sois cohérente dans ce que tu veux » (Rita).

L'enfance est pour plusieurs parents une époque cruciale qui viendra définir ou déterminer ce qu'on sera à l'âge adulte, qui jette les bases : « J'ai l'impression que tous nos traits de personnalité se développent là » (Rosemarie). Une mère souligne l'importance des petits détails (Brigitte). L'enfant est parfois décrit comme malléable ou une « carte mémoire vierge » : « tout ce que t'inscrit dessus a une utilité. [...] Tout, tout l'environnement s'inscrit. La carte part de vierge et ça s'inscrit à toutes les minutes, tout le temps, même quand elle dort. » (Jocelyne). Pour cette mère, le parent joue un rôle significatif dans ce qu'il inscrit sur la carte d'un nouvel être humain, fondamentalement bon. Cette carte vierge permet d'explorer, d'être émerveillé devant tout, de découvrir la vie en toute naïveté sans connaître les « travers de la vie » comme les contraintes des adultes.

Pour Lysanne, l'enfant fait confiance d'emblée à tout le monde « ...c'est après qu'il a les contraintes, la peur qui s'installe ». Cette période permet de faire un « print », d'être plus souple, comparativement au monde des adultes, qui est associé au stress, à la course :

C'est comme le moment où tu te formes, d'une certaine manière. Ça imprime. C'est comme un "print" qui te reste toute ta vie. C'est comme ça que je le vois. Puis, je trouve ça important que ça soit quand même assez lousse. J'essaie de faire attention, entre zéro et cinq ans, de ne pas le "rusher" dans la vie. C'est quelque chose que j'essaie. Il ne s'est presque jamais réveillé avec un cadran. C'est quelque chose que, dans ma vie, j'essaie de faire. Le matin, que ce soit assez relax, que le plus possible, de ne pas suivre un rythme. (Lysanne)

Elle souligne aussi :

Parce qu'après ça, je me dis qu'il va devoir se lever toute sa vie. Déjà que je l'envoie à la garderie, je trouve que c'est assez structuré. D'un autre côté, je trouve ça important parce qu'il se fait des amis et tout ça. C'est quelque chose à laquelle je veux faire attention. Il n'a pas besoin d'être un adulte et de sentir le stress d'être un adulte et d'avoir à courir d'une place à une autre. (Lysanne)

L'enfance est décrite comme une période de construction : « c'est là que beaucoup de choses se construisent. Finalement, tout ce qu'on est, une fois adulte, ce qu'on est aujourd'hui, ça vient de notre enfance. Et tout ce qu'on a appris avec nos parents, tout ce qu'ils nous ont appris à vivre et à construire » (Lara). Cette mère associe l'enfance à un état de naïveté, de pureté, une période riche en expériences, émotions et découvertes. Elle utilise les termes d'« imprégnation », de « façonnement » et de « moulage ». Les enfants arrivent au monde « spontanés » et « purs », croit-elle : « Les enfants, c'est ça qui est extraordinaire. Ils voient tout au premier degré. Ils prennent les choses comme ils les perçoivent, avec leur cœur d'enfant, leur pureté d'enfant, leur côté spontané et naturel », comparativement aux adultes qui doivent prendre leurs responsabilités, faire leurs devoirs : « bien, c'est surtout de subvenir à tous les besoins de notre enfant, d'une part, en termes matériels, bien ça veut dire avoir de l'argent. Il faut travailler. Il faut veiller à ce qu'ils ne manquent de rien, en termes de nourriture, de vêtements, de jouets », qui ne peuvent plus se laisser vivre et se laisser porter par la vie, qui se retrouvent pris par le quotidien. Cela crée un dilemme chez elle :

Pouvoir les autoriser à rester dans cette insouciance - et c'est ça qui est compliqué - tout en les responsabilisant quand même [...] De les aider à grandir et à devenir un jour des adultes responsables et bien dans leur peau et dans leur tête, tout en leur permettant de garder, autant que possible, toute leur spontanéité, leur insouciance, leur côté enfant [...] on est adultes, et on se doit d'agir comme tel (Lara)

Elle souligne : « il n'y a pas d'autres personnes que nous pour prendre des décisions par rapport à notre enfant ».

Par rapport à la construction, pour une mère, l'enfance « c'est vraiment la construction de la fondation de la vie, de notre vie. Pour moi, c'est là que s'instaurent nos moyens de défense, nos moyens de survie, notre autonomie. La

façon qu'on va se défendre, se protéger, apprendre » (Rosemarie). Elle met l'accent sur l'apprentissage de la lutte, de l'autonomie, la survie, laissant sous-entendre à quel point la vie d'adulte est difficile. Un père reprend également ce thème dans son discours. Selon lui, l'enfance est une période de découvertes et d'apprentissage des connaissances de base, tant physiques que sociales (il met notamment l'accent sur la communication) qui doit se solder par l'autonomie : « C'est un apprentissage, une étape de l'apprentissage vers l'autonomie qui est hyper importante » (Paul)

## 6.2. *Le travail*

Au cours de l'entretien, on demandait aux parents s'ils occupaient un emploi présentement et d'en parler le cas échéant ou alors, de parler du dernier emploi occupé. Deux personnes rencontrées sur treize n'occupaient pas d'emploi au moment de l'entretien. Nous leur avons fait parler de leur dernier emploi occupé ainsi que de leur horaire actuel. Aux autres, nous leur avons demandé de nous raconter ce qu'ils avaient fait la journée même ou la précédente, en quoi consistaient leurs tâches et leurs responsabilités, ainsi que ce qui leur plaisait et déplaisait dans leur emploi. La question des besoins a également été abordée ici tout comme les horaires, ainsi que les rapports entre travail et famille.

### 6.2.1. « *Je sors de mon travail, j'oublie mon travail* »

Certains parents, notamment Brigitte, Jean, Amine et Paul semblent conjuguer parentalité et vie personnelle assez facilement. Brigitte, Jean et Paul, tous trois séparés ou divorcés de l'autre parent de l'enfant, décèlent certains avantages à cette situation. Par exemple, Jean a la garde partagée de son enfant avec la mère de ce dernier. Il s'en occupe une semaine sur deux, pendant laquelle il « se donne », « et la semaine d'après, bien la maison peut être à l'envers » (Jean). Pour Paul, séparé d'avec sa femme depuis un an, ayant également la garde partagée de son enfant une semaine sur deux, cette situation lui permet de se retrouver :

En même temps, je trouve cette situation assez, assez bien, dans le sens où la semaine où je l'ai, j'en profite à fond, et la semaine où je ne l'ai pas, ça me permet de vivre aussi pour moi et pas que pour mon enfant, chose que j'avais tendance à faire quand j'étais avec ma femme. C'était mon fils, c'était ma vie, c'était un peu tout.

Aujourd'hui, ça me permet de profiter aussi de mon célibat et de ne pas vivre qu'autour de mon fiston. (Paul)

Brigitte met également de l'avant ce temps pour soi : « ça me permet quand même d'avoir des moments où je fais des choses pour moi. Où je puisse être plus une femme qu'une mère, où je peux oublier que j'ai un enfant » (Brigitte). Pour Amine, la situation est plutôt différente. Il explique ne pas être très occupé avec le travail de maison, car sa copine fait tout, il précise qu'il n'y a pas de distribution de tâches.

Jean et Paul mentionnent tous deux leur capacité ou leur chance à pouvoir « oublier » le travail une fois celui-ci terminé. Jean, programmeur technique web, qui s'occupe notamment de mettre des films en ligne, faire des fiches avec des extraits vidéos, ainsi que de la mise en marché, notamment à travers les réseaux sociaux, explique qu'il a l'avantage de ne pas « rapporter » son travail à la maison. Pour sa part, Paul vend de la sérigraphie et du grand format. Il doit s'occuper notamment de chercher de nouveaux clients, adapter son offre à leur demande et gérer la production de la commande. Il ne travaille pas la fin de semaine, ni le soir et mentionne qu'il peut alors mettre son cerveau « à *off* côté travail » : « Cinq heures et demie, et mon travail, je n'y pense plus jusqu'au lendemain. Ça ne prend pas une grande place dans ma vie de famille. Ça ne prend pas le dessus en tout cas » (Paul). Il rajoutera plus tard, « je sors de mon travail, j'oublie mon travail » (Paul).

Jean et Paul se rejoignent également par le plaisir qu'ils semblent avoir au travail. Jean, par exemple, travaille avec une « super équipe », des gens qu'il qualifie de « vraiment trippants » et se trouve en lune de miel au point de vue professionnel, tant ce qu'il fait le passionne. Après avoir été travailleur autonome pendant deux ans comme programmeur et concepteur web, métier qu'il a appris « sur le tas », en autodidacte, il est content d'être en équipe après avoir travaillé seul : « Et là, je me retrouve avec toute une gang de *nerds* comme moi. Il y en a même qui sont plus *nerds* que moi. On est tous une gang d'artistes. Ils sont tous super sympathiques. ».

Il apprécie travailler avec des gens passionnés, qui plus est dans un contexte extraordinaire. Selon lui, il s'agit d'un souci vécu par bien des adultes que ne pas trouver sa voie professionnelle. Il se trouve chanceux de pouvoir conjuguer passion et stabilité financière, avouant être « tombé », soit avoir fait faillite. Il a moins de flexibilité présentement que lorsqu'il était travailleur autonome et avoir un stress du débutant dans un nouveau milieu mais, en général, cela ne semble pas entacher la bonne image qu'il se fait de son travail. Paul, pour sa part, aime l'indépendance, la liberté et l'autonomie de son travail, ainsi que ses horaires flexibles et confortables. Il aime le contact avec les gens, pouvoir discuter, et le fait que ça ne soit pas fatiguant physiquement ni ennuyant, comme il n'imprime jamais la même chose. Il gère les dossiers, des projets personnalisés et aime le côté technique tout comme le côté d'apporter une solution. Le point le plus négatif selon lui est qu'il a « l'impression des chiffres » et donc, une certaine pression ou un certain stress : « Si je vends, il me paye, si je ne vends pas, il ne me paye pas » (Paul).

Amine, qui n'a pas de travail au moment de l'entretien, a élaboré sur son dernier travail de courrier à vélo. Pour lui, son travail, c'était d'être « embarqué sur un vélo », de neuf heures le matin à cinq heures le soir, donc après, c'était terminé. Il souligne toutefois qu'il arrivait fatigué le soir et, parfois, de mauvaise humeur. Il avoue avoir manqué de satisfaction personnelle dans son travail et l'avoir choisi pour sa flexibilité, le plaisir de faire du vélo et l'indépendance que cela lui procurait : « Je faisais ça parce que je pouvais manquer des journées de temps à autre et parce que tu n'as pas le patron tout le temps sur toi. Tu te promènes en ville. J'aime ça faire du vélo mais, sinon, comme travail, j'aurais aimé faire autre chose ». Il est à la recherche d'un autre emploi, où il pourrait s'épanouir, avoir une meilleure relation avec les autres, pouvoir avoir des amis, « pas juste le travail, travail », car, pour l'instant, il n'a pas d'activité en-dehors de la famille et de son emploi.

Brigitte, pour sa part, est étudiante à temps plein au moment de l'entretien et n'occupe pas de travail. Ses cours lui prennent deux journées par semaine et son petit garçon de quatre ans fréquente le CPE cinq jours par semaine. Son style de

vie lui plaît beaucoup, notamment de ne pas avoir des horaires fixes et pouvoir avoir du temps pour soi :

Ce qui me plaît le plus ? De ne pas faire du neuf à cinq ou du huit à quatre. De ne pas avoir un rythme comme ça. Puis, en fait, ce qui est pratique avec le fait que je n'ai pas des cours tous les jours, je peux quand même avoir des moments pour moi. (Brigitte)

Ce qui lui déplaît le plus, c'est de devoir être organisée, ainsi que l'aspect financier, qui s'avère problématique et « déplaisant », même si elle souligne qu'à force, elle s'y fait. Se considérant comme désorganisée, elle souligne se percevoir parfois davantage comme une grande sœur : « Pas en me disant, c'est *cool*, je peux être plus sa grande sœur que sa mère. Plutôt le côté, il me semble que ma mère était plus sérieuse que moi », car lorsqu'elle était enfant, le réfrigérateur était toujours plein et elle ne se rappelle pas qu'ils aient manqué de papier de toilette. Pour elle, le parent idéal est plus organisé, « puis à son affaire, qui gère, que tout va bien ».

#### 6.2.2. « C'est la course »

Jocelyne, Lara, Pierre-Alexis et Lysanne semblent vivre quant à eux un autre mode de rapport travail-famille. Tous les quatre se décrivent comme étant à la course entre travail, enfants et vie personnelle.

Jocelyne, mère d'une enfant de presque deux ans, est étudiante à temps plein et occupe un poste à temps partiel. Elle qualifie son rythme de vie de « super-gestion de superwoman » et souligne avoir l'impression de « jongler » avec les divers éléments de sa vie :

Je ne verrais pas ma vie sans travail, mais je ne verrais pas ma vie non plus sans enfant. Il faut juste que j'arrive à gérer tout ça. Ça va probablement être plus simple quand mes études vont être à un point finies qu'il va juste me rester deux balles, je te dirais. Mais il va toujours rester la balle couple, qui est différente de la balle famille, puis *job*, mais c'est ça. C'est juste parce qu'il y a les études encore. C'est un peu plus intense. (Jocelyne)

Elle ne trouve pas facile d'allier études, parentalité et emploi à temps partiel, d'autant plus que son conjoint a un horaire atypique de travail. Elle aime la proximité de son lieu de travail, son horaire qui concorde avec celui de la garderie, mais se trouve « à la course ». Elle met l'accent sur ses trucs pour essayer de se garder des moments pour relaxer en famille :

Puis, on se garde toujours après le souper une espèce de période où est-ce qu'on ne fait juste rien. Mon *chum* fait la vaisselle, puis je fais juste rien avec elle. Bien rien. On joue, on s'amuse, on se colle, on se donne des becs, on se chatouille [...] C'est comme la période où, regarde, je ne pense pas à rien, puis ça, ça fait du bien aussi. Ça relaxe. On essaie de ne pas allumer la télé après le souper. On allume la télé le matin sinon, je n'y arrive pas. C'est poche un peu. J'aurais aimé ça être le parent qui dise "oh non, moi ma fille n'écouterà pas la télévision avant deux ans". Mais bon, regarde, Dora [émission de télévision pour enfants], elle aime ça. Qu'est-ce que tu veux que je te dise ? C'est de même, puis elle aime ça, Dora. Puis, elle sait en plus c'est à quelle heure. (Jocelyne)

Lara a récemment immigré de Belgique pour venir s'installer avec mari et enfants (elle a deux jeunes garçons) au Québec. Elle était adjointe administrative à plein temps pour un organisme qui aide à se trouver un emploi. À cause de restructuration, au moment de l'entretien, elle vient tout juste de passer de temps plein à temps partiel et sait qu'elle perdra définitivement son travail sous peu. Lorsqu'elle parle du rapport travail-famille, elle en parle donc encore comme lorsqu'elle était à temps plein. De son discours ressort notamment le fait qu'elle trouve que son conjoint et elle n'ont pas assez de moments de qualité avec les enfants, car c'est un peu une « course contre la montre », entre le retour du travail, les devoirs, les bains et le souper. Elle trouve que c'est compliqué à gérer et qu'il reste rarement suffisamment de temps pour souffler et être avec eux tout simplement. Elle se demande, gênée : « Est-ce qu'on a des difficultés d'organisation ? Est-ce qu'on se prend mal ? ». Elle parle de son stress comme quelque chose à gérer, tout comme le rapport entre le travail, la famille, la garderie et l'école. Elle explique alors qu'elle était plus nerveuse et qu'elle avait moins de patience par rapport aux enfants.

Pierre-Alexis, père d'une fillette de quatre ans, se trouve particulièrement stressé, notamment comme parent. Lorsqu'on lui demande ce qui le stresse, le côté financier semble être au cœur du problème :

L'aspect matériel de la vie. Tout coûte super cher. Puis, heille, ça prend de l'argent. L'épicerie est rendue phénoménalement chère. Puis, les vêtements, les maisons, l'auto. Tout est cher. Ça fait que, d'une certaine façon, on est toujours à la course. (Pierre-Alexis)

Il spécifie qu'il est séparé depuis un an et demi, a son enfant une semaine sur deux avec lui et trouve difficile d'équilibrer les budgets et sa vie, partageant son temps entre le travail, la maison, l'enfant et le ménage. Il doit parfois refuser des contrats, car il ne trouve pas de solution pour travailler et faire garder sa fille : « Idéalement, j'essaie de privilégier ma fille. J'essaie de la voir le plus possible parce que je trouve ça important, l'enfance. Il faut que je sois présent. ». En ce qui a trait à la conciliation travail-famille, il exprime qu'il haït les traditions, mais que ce serait plus facile, le modèle traditionnel :

À ce niveau-là [au niveau des horaires], c'est stressant, concilier mes horaires, la vie de famille puis, ça fait comme vingt ans que je fais ce métier-là. Je n'ai pas envie de changer. Ah, puis, les garderies, ce n'est pas flexible. Bien non. Les horaires sont super précis [...] Ce n'est pas flexible du tout. Ils prennent juste des gens qui travaillent de neuf à cinq. Dans mon cas, ça ne marche pas. Ça ne marche pas. (Pierre-Alexis)

Cette pression se rajoute à la course, au stress. Il aimerait que les garderies soient plus flexibles, lui qui travaille beaucoup en été et à l'automne et peu les autres saisons. Le CPE l'oblige à ce que sa fille soit à « temps plein » à la garderie et il peine à trouver un équilibre :

C'est un méchant problème. À concilier travail, famille... Dans mon cas, à la pigo, je trouve ça pratiquement insurmontable par moment. Les fois que j'ai été bien mal pris, je l'ai emmenée avec moi sur des plateaux de tournage [...] Non, non, je n'en ai pas, de solution. Tout est trop cher. Ce que je veux te dire, c'est que... Tout est trop cher. C'est facile de gérer un budget pour soi-même, mais quand tu as une famille, tu penses un peu plus au futur, au bien-être de ton enfant. Donc, dans mon cas, je trouve ça stressant de concilier travail et famille. Je n'ai pas de solution. (Pierre-Alexis)

Il raconte que non seulement c'est stressant mais également, éreintant :

Hey, ce n'est pas que ça me dérange de faire ça [le ménage], y'a pas de problème, je le fais, mais, à un moment donné, ça en fait beaucoup : travailler, faire le ménage, faire les repas. Tout ça, ça en fait gros quand t'es tout seul. C'est tout. Ça fait que, comme je suis séparé et qu'elle est encore petite, c'est épuisant. Je suis fatigué. Dans ce sens là. Gérer tout ça... C'est comme un stress. Puis, en espérant aussi être un bon père. Avoir du temps de qualité. Mais, tout ça, c'est dur là. C'est dur à concilier. (Pierre-Alexis)

Le terme « gérer » revenant souvent dans son discours, il explique l'importance de la gestion :

Oui, parce que les journées, elles passent très vite avec un enfant. Tu ne peux pas faire grand-chose. Donc, il faut que tu aies un horaire [...] il faut que tu saches ce que tu vas faire aujourd'hui. Il faut que ça marche, que ça soit logique. Bien, dans mon cas, j'en fais un. (Pierre-Alexis)

Lysanne a un petit garçon de quatre ans. Ayant une formation en danse contemporaine, elle travaille comme danseuse, chorégraphe et enseignante (Pilates et danse). Elle travaille à contrat et ses horaires fluctuent continuellement. Elle aime ce côté changeant, que ça ne soit jamais pareil. Elle trouve nourrissant de pouvoir effectuer ces trois fonctions soit d'interprète, d'enseignante et de créatrice. Toutefois, elle aimerait ça avoir plus de stabilité, « avoir une petite base », car elle souligne que, « financièrement, c'est la pauvreté ». Elle explique qu'elle y arrive, en gérant bien ses affaires, mais contemple l'idée de faire une maîtrise pour avoir plus de scolarité et donc, des charges plus intéressantes d'enseignement, fonction qui la stimule. Elle se sent choyée de faire ce qu'elle fait. Suite à un accident au cerveau qu'elle a eu durant sa grossesse, n'étant plus « fiable » pour danser, elle a dû réorienter sa carrière, ce qui a aussi changé sa perception du travail :

Avant, j'étais très travail, travail, travail. Puis, le fait d'avoir [mon fils] m'a vraiment relaxée. J'aime mieux faire moins d'argent puis passer plus de temps avec mon gars. Comme, j'enseignais le soir. J'ai arrêté d'enseigner le soir. Là, je recommence tranquillement mais, pour moi, je ne veux pas être plus que deux soirs pas là à la maison. (Lysanne)

Elle est séparée depuis un peu moins d'un an du père de l'enfant, musicien, qui a également un horaire atypique comprenant notamment des tournées à l'extérieur du pays et vient d'emménager dans un nouvel appartement, seule avec l'enfant. Elle dit être parfois « un peu en arrière » pour le ménage ou l'organisation de la maison, mais que « c'est la vie ».

Les quatre semblent cependant aimer leur travail. Jocelyne, par exemple, travaille à titre de conseillère en emploi dans un organisme qui aide également les personnes à se trouver un travail. Plus spécifiquement, elle s'occupe d'un centre libre service où les gens viennent s'informer sur le marché du travail ou modifier leur curriculum vitae et leur donne conseils. Elle réfère au besoin, propose, tente de comprendre les gens : « C'est beaucoup de respecter leur façon de faire, je te dirais. C'est un *job* de support. Comprendre les besoins, mais on ne peut pas travailler pour eux » (Jocelyne). Elle s'ennuie rarement et le cas échéant, peut faire des lectures pour ses cours. Elle croit ne pas avoir occupé cet emploi depuis assez longtemps pour en avoir découvert les travers. Lara, pour sa part, occupait peu auparavant un poste d'ajointe administrative à temps plein dans un organisme aidant les personnes à trouver du travail et a perdu son poste à cause d'une restructuration administrative. Au moment de l'entretien, elle l'occupe deux jours par semaine avant de l'arrêter définitivement. C'était un emploi qui lui plaisait beaucoup, notamment pour l'équipe et l'ambiance. Elle aimait que ce travail lui permette de s'épanouir et qu'il ait une visée sociale, un caractère humain. Elle aimait moins la masse de travail, les défis, la liste de tâches, les initiatives et le stress qu'il lui apportait. Pierre-Alexis, quant à lui, travaille à la pige comme technicien, assistant à la caméra dans le milieu du cinéma, où il prépare la liste d'équipement en fonction des tournages, prépare, assemble et place l'équipement. Se disant passionné de cinéma, son travail lui plaît, lui permettant de voyager, rencontrer plein de monde et d'avoir une certaine participation aux tournages, où il peut suggérer des choses. Il aime le travail d'équipe mais apprécie moins ses horaires fluctuants. Il peut travailler de jour, de nuit, très tôt le matin, les fins de semaine et rarement aux mêmes heures.

### 6.2.3. « C'est exigeant, mais on est bien organisés »

Le dernier groupe de parents se caractérise par leur discours sur le rapport travail-famille qui met à la fois l'accent sur le côté « nourrissant » du travail ainsi que sur leur gestion ou organisation de la famille. Tous ont été recrutés à partir de la garderie.

Audrey, mère d'une petite fille est orthophoniste et travaille à deux endroits. Elle travaille, entre autres, dans un organisme qui soutient les organismes en petite enfance, les CPE, les milieux de garde pour les enfants avec des besoins particuliers. Elle n'intervient pas directement auprès des enfants mais avec les personnes qui sont près des enfants ayant des besoins particuliers. Elle aime beaucoup ce travail car il s'agit d'un organisme qu'elle a aidé à mettre sur pied et est constitué d'une petite équipe. Elle apprécie moins le financement incertain de cet organisme. Son autre travail est dans un grand hôpital montréalais pour enfants et estime qu'il lui permet d'augmenter son expertise, mais qu'elle n'apprécie pas la rigidité de cet endroit. Il s'agit d'une grosse structure et les changements y sont lents; elle trouve qu'il y a peu de concertation. Elle croit que les deux endroits la nourrissent à des « places » différentes. Elle vit avec son conjoint qui est enseignant à l'université et au cégep. Elle souligne que c'est exigeant mais ils semblent bien organisés et que son copain est très impliqué. Son copain a également trois enfants plus âgés (dix-huit, seize et quatorze ans) qui peuvent les aider dans les tâches ménagères, par exemple, ou qui peuvent garder la fillette.

Du discours d'André, ingénieur et père de deux enfants, ressort une sorte d'ennui. Il souligne qu'il n'occupe pas un travail qui aide les gens, qui n'est donc pas aussi valorisant ni excitant. Il décrit ses tâches au travail ainsi :

M'asseoir devant l'ordinateur et *pitoner* des *cossins*. Je travaille sur une caméra à infrarouge. Dans l'ensemble, c'est écrire du software, documenter, régler des problèmes avec l'équipe, faire du développement de produits et tout ce qui est associé au développement, répondre aux besoins du client. (André)

Il estime qu'il ne fait pas de choses tangibles et que c'est plate à raconter comme les gens ne peuvent voir ce qu'il fait : « Les gens ne le voient pas, donc c'est plate un peu parler de ça ». Il fait un parallèle avec le métier d'architecte : « Tu veux créer des belles choses [...] Des fois, il y a de ça un peu et tu ne peux vraiment faire ce qui serait une belle chose. Donc, il y a moins de sentiment d'accomplissement ». Il explique qu'à son travail, il y a beaucoup de compromis à faire ainsi que de lourdeur administrative alors qu'il aimerait plutôt créer des choses ou relever des défis, résoudre des problèmes plutôt que de devoir passer du temps à exécuter la solution. Il apprécie cependant la flexibilité des horaires qui lui permet de passer moins de temps dans le trafic, surtout qu'il souhaite que les enfants passent le moins de temps possible à la garderie :

Plus de temps en famille, plus de temps pour nous. C'est le fun pour nous aussi. On peut passer un petit peu de temps. Sinon, on va les chercher, on mange vite, vite, vite et on les couche. On ne passe pas de temps ensemble. Et je pense que leur place, c'est en famille. Pas en garderie. (André)

Il dit, en blaguant, vouloir se réorienter de carrière vers celle de millionnaire, puis dit qu'il aime ce qu'il fait. En ce qui a trait au rapport entre travail, enfants, maison, il estime être un homme moderne même s'il aurait aimé être né à une autre époque. Il fait la vaisselle, un peu de ménage, le lavage, sort les vidanges des fois, change les couches des fois. Il aimerait des modes de travail différents, par exemple, pouvoir travailler de la maison, des semaines de quatre jours : « Des choses comme ça qui permettraient d'être plus souvent avec les enfants. Toutes sortes de mesures justement pour aider les familles ».

Le discours de Roger, père de deux petites filles, est teinté de l'accomplissement par le travail. En plus d'être ingénieur, il est également moniteur de ski depuis dix-sept ans car il y trouve le sentiment d'accomplissement dont il a besoin :

Un accomplissement, c'est de prendre quelqu'un qui ne connaît rien. Bien, qui ne connaît rien...qui a les bases, qui est rendu là où il est et de l'amener une étape plus loin. Plus que ça, que la personne soit contente d'être rendue plus loin. (Roger)

Jadis, il était directeur d'usine. Suite à sa fermeture, il occupe un poste d'ingénieur des procédés en attendant un meilleur emploi au sein de l'entreprise. Il s'occupe donc de la santé et de la sécurité au travail et se rapporte à la division de la compagnie. Il fait essentiellement des petits projets pour trouver des solutions aux problèmes courants comme la réduction de rebuts : « Ce n'est pas une *job* manuelle. C'est une *job* plus de réflexion mais aussi, il y a beaucoup d'analyse et il y a beaucoup de discussions avec des gens sur les planchers pour voir c'est quoi les bonnes décisions ». Il s'agit également d'une sorte de travail de « vente » car les gens ne veulent pas de certaines nouvelles procédures : « j'ai révisé des procédures avec des gens, j'ai donné des formations, j'ai audité, fait des vérifications auprès des gens pour savoir s'ils comprenaient bien les choses ». Il aime la « relative autonomie » de son travail mais il trouve que ça manque un peu de planification stratégique et de responsabilités : « J'aime mes responsabilités. J'aime qu'on me confie des choses significatives. Ça répond à mon besoin d'accomplissement ». Le poste qu'il occupe présentement n'est pas son poste de rêve car c'est un poste sans grande responsabilité. « Quand j'étais directeur d'usine, on a un problème, bien c'est là. C'est stimulant et c'est valorisant, là, maintenant ». Il travaille présentement de huit heures à cinq heures mais trouve ça ennuyant. Il souligne qu'il aimerait mieux un horaire variable, en fonction des besoins de l'usine : « Il y a des jours où tu arrives un peu plus tard, d'autres, un peu plus tôt. Il y a des jours où tu pars un peu plus tôt parce que, la veille, il y avait un problème et tu es resté un peu plus tard. Un horaire qui va plus en fonction de la vie. ». Il va même jusqu'à dire que, présentement, le poste qu'il occupe : « Pour moi, c'est le contraire de ce que je recherche. Pour moi, il faut qu'il y ait une importance rattachée ». Sa conjointe est présentement en congé de maternité et s'occupe de « pas mal toutes les tâches ménagères ». Il avoue être « assez carriériste » et qu'avant, lorsqu'il travaillait à Granby, « le cours laps de temps bain-dodo, c'était la relation que j'avais avec ma fille ».

Rita, mère de trois enfants met l'accent sur le côté gestionnaire des tâches et emplois qu'elle a occupés : « Vous allez voir, j'ai définitivement un profil de gestionnaire [...] J'en ai tout le temps à gérer ». Elle travaille actuellement dix heures par semaine en développement des affaires, aide en communications et développement de projets. Elle fait des appels, dicte, aide à bâtir et à faire :

« J'aime les projets, j'aime aboutir. Puis, je ne sais pas, ça marche bien. J'aime ça faire des affaires parce que ça marche ». Elle aimerait gérer une petite entreprise, un peu comme elle gère sa maison déjà, son mari ne s'impliquant que très peu à la maison : « Je sais que ma façon de vivre avec mes enfants, c'est sûr qu'il y a une influence directe. Je sais gérer un peu de tout. Je gère la maison de A à Z ». Elle explique l'horaire qu'elle a établi pour ses enfants durant la semaine, son conjoint travaillant à l'extérieur environ quatre jours sur cinq :

Donc, le matin, par exemple, je réveille les enfants et ils ont un système à la maison. Ils doivent faire quatre choses pour obtenir un collant. Si tout le monde a ses collants, le vendredi soir, on va louer des films, on va s'acheter des chips et toute la famille s'assoit devant un film et on se fait une soirée cinéma. (Rita)

Elle explique qu'il n'y a pas d'écoute de télévision chez elle en semaine « Parce que ça ne rentre pas dans l'horaire » (Rita). Elle souligne toutefois qu'elle essaie « d'avoir des moments à ne rien faire, on écoute le hockey, en jouant au hockey » et que le samedi, ils ne font pas grand-chose. Elle dira d'ailleurs : « Nous, à la maison, on a une *job* », car elle impose une certaine quantité d'activités physiques et de temps passé à l'extérieur à ses enfants. « Il faut faire A, B, C pour obtenir D ». Elle trouve important que les enfants comprennent que, dans la vie, les choses ont des conséquences et qu'il y a des règles de société. Elle explique :

Il y a des choses, il y a des temps. Puis, quand tu réussis à intégrer ces règles là, tu peux aller plus loin en étant plus heureux [...] On a un système dans la maison qui fonctionne [...] J'essaie juste de leur montrer que si on est organisés, on fait plus de choses et c'est tellement plus facile pour moi comme ça [...] Mais si on s'oblige à faire les choses qu'il faut faire maintenant bien là, de neuf à onze et demie, on peut plus jouer, on peut plus découvrir, on peut plus s'amuser. C'est peut-être plus constructif à quelque part. (Rita)

Elle explique qu'elle a besoin de se « vider la tête de ce qui doit être fait » et qu'également, elle trouve important l'horaire et la routine, pour pouvoir en déloger également par après.

Rosemarie, mère d'un petit garçon et ingénieure, a fait le choix de ne travailler que vingt-quatre heures par semaine pour pouvoir équilibrer sa vie :

Donc, je fais deux-trois jours au bureau et la balance, à la maison. Pour moi, c'est le maximum que je peux faire au travail [...] pour pouvoir équilibrer ma vie et être, beaucoup, avec [mon fils], le plus possible, c'est ça que ça me prend. (Rosemarie)

Elle souligne que son travail ne lui plaît pas mais qu'il lui convient, notamment par sa flexibilité totale d'horaire, sa proximité (elle voyage à vélo) et que « ça [lui] stimule un peu la tête, ce n'est pas trop bête ». Elle estime avoir fait un sacrifice, qu'elle a choisi de plafonner professionnellement et n'accroît pas trop sa « capacité à vendre ma personne », son curriculum vitae étant à jour depuis trois ans :

Donc, j'ai fait le deuil un peu de la grosse carrière. Ça, c'est correct, je dis deuil car avant, je me donnais beaucoup dans le travail. J'étais très motivée, j'étais un super élément de travail. J'étais beaucoup travail d'équipe et très motivée à faire des choses pour que ça marche. Je ne l'ai plus ça. Ça marche, on fait nos affaires, mais je ne l'ai plus ça, je n'ai plus la même énergie. C'est correct. (Rosemarie)

Elle explique que cela s'est fait progressivement, et que c'était installé avant que son fils n'arrive : « Là, les conditions de travail me plaisaient et je n'avais pas envie nécessairement de faire l'effort de me trouver une nouvelle *job*, de faire l'effort de performer ». Elle aime la compréhension qu'elle a au travail, le côté familial, « accomodant » et non-jugeant, ce qui la pousse à ne pas se chercher un autre emploi : « la pression, parce qu'il faut que tu livres, c'est difficile, et ça, je n'ai pas ça au bureau. Au bureau, dès que je ne suis pas disponible, il y a du monde qui peuvent faire ». Elle travaille avec un logiciel qu'elle qualifie de méga compliqué, « Donc, absence de projet motivant et absence de motivation » et souligne avoir pris ailleurs sa motivation, notamment dans des cours d'herboristerie. Elle a choisi de payer la garderie à temps plein à son fils pour avoir de la flexibilité. Son fils va donc à la garderie quatre ou cinq jours pendant qu'elle en travaille trois et demi :

Donc, je gère mes heures de même mais ce qui est important pour moi, c'est que j'ai le temps de cuisiner, de préparer les repas et je te dirais, j'en parlais avec d'autres personnes récemment, l'alimentation, ça a vraiment été une de mes plus grosses préoccupations, d'être maman. (Rosemarie)

Elle a engagé une femme de ménage parce qu'elle n'arrive pas à épousseter avec son horaire. Son conjoint est travailleur autonome dans la rénovation et « gère son temps » lui aussi. Elle dit cependant qu'il participe aux tâches de la maison mais selon la division traditionnelle des tâches.

### *6. 3. Les défis*

La dernière section permet de revenir sur les éléments introduits, sur les défis et objectifs décrits par les parents et tenter de les approfondir. Ainsi, il peut être question de ce que c'est pour eux être un bon parent, des valeurs qu'ils souhaitent transmettre à leur(s) enfant(s), des pressions diverses qu'ils peuvent vivre. Par exemple, on y a posé la question sur comment ils perçoivent le rôle de parent, les objectifs qu'ils se fixent ou ce qu'ils aimeraient que leurs enfants développent comme qualités ou talents.

#### *6.3.1. Réflexions sur le rôle de parents*

Lorsqu'on leur demande de parler de leur rôle de parent, un thème qui ressort est celui du questionnement et des responsabilités. Plusieurs parents évoquent les remises en question qui accompagnent leur rôle : « on n'est pas tout à fait certains d'être dans le bon chemin, d'être tout à fait corrects dans ce qu'on fait avec nos enfants, d'être tout à fait justes, d'être dans le respect justement » (Lara). Une mère parle de son indécision par rapport au choix de l'école primaire pour sa plus vieille : « Est-ce que j'ai pris la meilleure décision ? Je ne sais pas. Est-ce que j'ai bien réfléchi ? Est-ce que j'ai fait tout ce que je pouvais pour prendre la meilleure décision ? Oui. Est-ce que j'ai pris la meilleure décision ? Je ne le saurai jamais » (Rita). Pierre-Alexis, qui a décrit sa fille comme exigeante et insupportable au moment de l'entrevue se remet en question là-dessus : « Elle est super contrariée. Elle est en colère. Donc, oui, à cause de ça, j'ai lu des livres, je me pose des questions, est-ce que c'est moi qui n'a pas le tour ? Je ne sais pas. Je n'ai pas de réponse. J'en parle à la garderie aussi » (Pierre-Alexis). Des parents, notamment Paul et André, craignent les « mauvaises influences » ou « mauvaises fréquentations » que pourraient avoir leurs enfants, faisant ici référence à des gens qui consomment de la drogue, par exemple, ou qui sont impolies.

Des parents évoquent la nécessité de s'ajuster. Avant d'être parent, une mère souligne qu'il importe d'être bien avec soi-même : « Je crois que, comme parent, on a la responsabilité de trouver un équilibre dans notre vie et dans notre couple pour ne pas que les enfants aient à se battre contre cet équilibre-là » (Rita). Elle croit donner le meilleur d'elle-même : « je peux vous répondre que je sais que je fais tout ce que je suis capable de faire pour être le meilleur parent possible et que j'aime vraiment ce que je fais », même si elle n'est pas sûre de bien y parvenir. Jocelyne fait une analogie avec un pont en corde, sur lequel elle rajoute de plus en plus de cordes au fur et à mesure que le temps passe et qu'elle prend de l'expérience.

Être parent représente, aux yeux de plusieurs, une responsabilité avant tout : « Ils dépendent de nous vraiment. C'est nous qui devons leur montrer le chemin jusqu'à l'arrivée à leur vie d'adulte, où ils pourront être autonomes. C'est un rôle extraordinaire » (Lara). Il s'agit d'une sorte d'engagement : « avoir une bonne situation pour pouvoir, comme je te le disais tout à l'heure, lui assurer un avenir, et puis, voilà, c'est être responsable de son enfant au moins jusqu'à sa majorité » (Paul); et également d'une obligation, une fois les enfants nés : « Être parent, c'est une source de joie, puis c'est aussi une obligation. C'est des responsabilités vraiment très strictes. Il faut s'occuper de nos enfants, on ne peut jamais les laisser tomber » (André).

Il s'agit également d'une responsabilité d'être présent : « Un parent, c'est une personne sur laquelle l'enfant va pouvoir s'appuyer. C'est quelqu'un qui va être une ressource pour l'enfant toute sa vie, à tous les niveaux » (Roger). Au-delà des besoins de base évoqués par un père comme le logement et la nourriture (Amine), Roger fait référence à la pyramide de Maslow, pour évoquer les besoins de l'enfant auxquels le parent doit répondre :

Il y a un devoir de supporter, d'encourager, de stimuler, de fournir autant les ressources matérielles que, que, je dirais, socialisantes ou intellectuelles. Des ressources à tous les niveaux finalement. C'est le rôle du parent. De fournir tout ce que l'enfant a besoin pour grandir et être capable, plus tard, une fois qu'il sera adulte, de s'accomplir à son tour. Aider les autres et aider ses propres enfants aussi. Une roue qui tourne. (Roger)

Pierre-Alexis entrevoit plutôt le rôle de parent comme accompagnateur dans les découvertes :

[Un parent] ça guide son enfant, ça joue avec, ça l'éduque. Ça lui met des barrières, des limites. Puis, ça fait découvrir aussi des affaires à son enfant. Les enfants sont super curieux et tu les guides là-dedans. Tu l'apportes à faire des choses. Moi, j'aime beaucoup lire. J'aime faire du sport, du vélo. Donc, je l'emmène dans mes activités. En vélo, en patin. [...] Mais, je partage aussi mes valeurs et j'essaie de voir en même temps ce qu'elle aime. Elle aime les affaires de princesses et tout ça. Moi, je n'ai aucune affinité avec ça. Mais je fais avec. (Pierre-Alexis).

Pour Rosemarie, le parent doit montrer à son enfant à faire face aux défis de la vie car elle ne pourra pas toujours être là pour l'aider. Elle différencie ses « combats » à lui de ses « combats » à elle :

Je sens que [mon fils] a sa vie, son chemin à faire, ses embûches à surmonter et que moi, mon intervention dans sa vie est d'essayer de lui donner les meilleurs outils, en fait, de développer ses outils qu'il a en lui pour pouvoir passer à travers toutes les étapes de la vie. Donc, la première chose, c'est de m'assurer qu'il a confiance en lui, dans ses forces. (Rosemarie)

André, perçoit le parent comme un « guide » : « Puis, je veux être une personne référence pour mon enfant, mais je suis avant tout son parent. Je suis là pour lui mettre des balises et essayer de le guider. Sans imposer ma vision, je suis là pour le guider ». Les propos d'Audrey se rapprochent des siens. Pour elle, être parent est également « accompagner » : « C'est tout prendre soin d'un enfant, l'accompagner dans sa vie. Lui donner le meilleur bagage possible pour qu'il fasse face, pour qu'il soit capable de faire face à ce que la vie va lui présenter ». Lysanne, pour sa part, perçoit le parent comme un « contenant » : « Moi, je dois être le contenant de mon fils. Lui, il a une émotion, moi, je suis là pour la contenir ». Jean, lui, considère plutôt le rôle de parent comme un rôle de protection.

L'écoute semble particulièrement importante. Paul fait le lien entre être à l'écoute de son enfant comme il doit être à l'écoute dans son travail :

C'est être à l'écoute. Écouter l'enfant, que ce soit ses paroles ou ses réactions, ses sentiments, ses mimiques et tout ça. Voir s'il se sent bien, s'il ne se sent pas bien, pourquoi il ne se sent pas bien. Être à l'écoute pour lui montrer que voilà, on est présent et que lui aussi, il est membre de la famille et que son avis aussi est important même si, le dernier mot, c'est les parents qui l'ont et pas lui [...] Si on n'écoute pas les personnes, on ne peut pas faire en sorte de les aider et de faire en sorte que ça aille bien. C'est comme tout. Moi, je suis représentant et la vente, pour moi, ce n'est pas... Un bon vendeur, ce n'est pas quelqu'un qui va parler et qui va vendre sa purée ou parler beaucoup. (Paul).

Il juge important de connaître la personne, ses besoins et y répondre : « C'est quand je suis capable d'apporter vraiment le produit que le client attend de moi [...] C'est important pour connaître la personne et trouver des solutions et ne pas attendre qu'il y ait un problème qui devienne de plus en plus grave ». Jocelyne trouve que l'écoute de son enfant lui a facilité la tâche de parent : « Elle était facile à comprendre. Est-ce que c'est parce qu'on lisait bien les signes ? Peut-être ».

André souligne que c'est important d'écouter son enfant, d'être patient et de savoir se laisser aller parfois mais également, de mettre des limites : « Des parents qui ne sont pas des parents. Des parents qui sont des amis. Puis, à un moment donné, il y a des parents, on dirait qu'ils ont abandonné la discipline. Comme si tout se réglait par le dialogue ».

Malgré le côté merveilleux et extraordinaire soulevé par divers parents, cela ne les empêche pas de parler également de leurs difficultés vécues, comme le manque de relais, surtout pour les parents immigrés depuis peu, exacerbé par l'absence de famille proche et la difficulté à trouver des gardiens : « Donc, ici, c'est la première fois qu'on s'est retrouvés seuls, confrontés à nous-mêmes » (Lara). Des parents évoquent le problème de la « course contre la montre », des difficultés d'organisation ou de gestion qui en découlent : « pour moi, un rôle de parent, c'est un aspect qui n'est vraiment pas très facile parce qu'on a peu de temps pour souffler. C'est dû aussi à des difficultés de gérer » (Lara).

Des parents parlent de cet amour inconditionnel et conditionnel les reliant à leurs enfants, et également des sentiments qui les occupent. Par exemple, Jean raconte se sentir à la fois fier et coupable. Il se demande s'il s'occupe assez de sa fille, quand son appartement est sale par exemple, et en même temps, il est fier d'être capable de l'élever seul, une semaine sur deux, qu'elle soit pendue à sa hanche, qu'elle l'aime, qu'elle ait besoin de lui, de pas montrer qu'il se chicane avec sa mère. Un autre père a parlé d'une certaine culpabilité qu'il ressentait : « oui, je me sens à l'aise et je trouve que, la plupart du temps, ça va bien. Des fois, je me dis qu'il y aurait moyen d'en faire plus, d'être plus de bonne humeur, d'être à l'écoute plus des besoins de son enfant et tout ça » (Amine). Pierre-Alexis avoue avoir hâte que sa fille grandisse pour avoir de « vrais » échanges avec sa fille :

Mais moi, je trouve ça dur d'être parent [...] Bien, c'est peut-être à cause de la séparation. Je trouve ça dur m'occuper d'un petit enfant. Honnêtement, j'aime ça, ça m'apporte beaucoup de plaisir, mais être tout seul, avec un enfant, c'est accaparant, c'est dur, c'est *tough* pour moi. Sauf quand elle était bébé. (Pierre-Alexis)

Une maman souligne l'implication émotionnelle importante d'avoir un enfant, disant avoir son enfant « dans les tripes » et lui ayant fait découvrir certaines vulnérabilités qu'elle ne savait pas qu'elle avait. Comme pour plusieurs autres parents, elle mentionne l'expérience extraordinaire que représente la parentalité pour elle, un don de soi et également, l'amour inconditionnel qu'elle découvre entre elle et l'enfant. Jean va jusqu'à dire qu'il trouve égoïste d'être parent tellement cette expérience le comble. Plusieurs parents ont en effet mentionné le plaisir qu'ils avaient avec leurs enfants. Paul désigne son enfant comme son petit rayon de soleil, soulignant que son enfant lui apporte beaucoup, notamment de revoir la beauté des choses. Il souligne également l'équilibre et la fierté que son rôle lui apporte.

### 6.3.2. Valeurs à transmettre

Lorsqu'on leur demandait quelles valeurs ils aimeraient transmettre à leurs enfants, la réponse la plus commune dans nos entretiens est celle du respect. Le respect de soi, dans un premier temps, ainsi que celui des autres, notamment de ses parents : « Je pense que la plus grande valeur, c'est le respect, le respect de

manière générale. Le respect de soi-même et le respect d'autrui » (Lara). L'écoute et l'ouverture à l'autre sont des thèmes présents. Une mère souligne l'importance d'être fier de ce qu'on est, de vouloir enrichir ou développer sa propre personnalité notamment par l'ouverture d'esprit, la curiosité et l'importance d'être empathique (Brigitte).

Un autre thème ressortant dans cette section est celle de l'indépendance et de l'autonomie. Une mère explique ainsi ses objectifs :

Il y a quelqu'un qui m'a dit une fois que la vraie tâche d'un parent, c'est de rendre son enfant le plus indépendant possible. J'essaie de faire ça et j'essaie de leur donner plein de clés. Je voudrais réussir trois choses. À leur donner une certaine indépendance, leur donner les moyens d'aller chercher ce qu'ils ont besoin pour être heureux et se respecter eux-mêmes et respecter leur environnement. Si je peux réussir ces trois choses, je serai heureuse. (Rita)

Lorsqu'on lui demande ce que signifie rendre son enfant indépendant, elle répond qu'elle souhaite qu'il s'écoute soi-même avant d'écouter les autres et soit « capable de trouver les moyens pour faire ce que tu as envie de faire » (Rita). Pour elle, l'autonomie représente pouvoir subvenir à ses propres besoins et réaliser ses désirs. Audrey met également l'accent sur l'autonomie de son enfant, pour qu'il puisse affronter la vie :

Bien, tout ce que la vie exige quand on a à s'assumer après, quand on est grand. On veut que notre enfant soit le plus équipé pour s'occuper de lui-même, pour continuer de se développer, faire ses choix. Être en équilibre, être bien dans sa peau plus que dans n'importe quelle performance. (Audrey)

Plusieurs parents font référence au travail dans leurs valeurs. Jean met l'accent sur l'effort et le don de soi : « Pas qu'on peut avoir tout dans la vie avec le travail, mais on peut atteindre... Le seul moyen d'atteindre la... C'est se donner à 100%. Le travail, le travail... Se donner à 100% dans le travail ». Foncer, persévérer sont des qualités importantes pour lui : « Oui, qu'elle puisse ne pas abandonner au moindre souci. Et puis, à part de ça, la joie de vivre, un peu d'insouciance. Ça, ça fait partie de moi ». Paradoxalement, il espère qu'elle puisse prendre la vie à la légère : « Moi, c'est exactement le contraire que je veux lui transmettre : "ce n'est

pas grave" ! ». Roger désire transmettre à ses enfants, la curiosité intellectuelle, le discernement, la politesse et l'ouverture aux autres, le sens de la communication, l'authenticité et la vaillance. Il définit cette dernière qualité ainsi :

Pour moi, être vaillant, c'est la qualité qui permet à quelqu'un de se lever debout, d'accomplir ce qu'il a à accomplir. Être vaillant, c'est ce qui permet d'aller au bout de sa curiosité. C'est ce qui permet d'affronter les tâches qu'on a à faire, les obligations. Rencontrer nos responsabilités. Mais aussi, être vaillant, c'est ce qui permet de trouver l'énergie en soi pour aller chercher ce dont on a besoin pour être heureux. C'est trop facile de s'asseoir, de regarder la vie qui passe. Pour moi, être vaillant, c'est exactement le contraire. C'est aller au-delà de tout pour accomplir ce qu'on a à accomplir pour être heureux, pour rendre les autres heureux. (Roger)

L'accomplissement est également un thème revenant dans le discours d'André, qui souhaite que ses enfants soient de « bons êtres humains », caractéristique qu'il définit ainsi :

Une personne honnête, une personne bonne, une personne qui n'est pas gênée non plus, qui soit bien dans sa peau. Oui, vraiment, qui soit bien dans sa peau, contente d'être ce qu'elle est. Un bon esprit familial. Qu'il accomplisse des grandes choses mais, vraiment, qu'il soit heureux, qu'il soit heureux. Qu'il fasse quelque chose qu'il aime dans la vie et qu'il s'accomplisse, qu'il se sente accompli. (André)

Lorsqu'on lui demande comment ses enfants pourraient se sentir accomplis, il dresse premièrement une liste de métiers puis parle « de grandes choses, des choses qui les passionnent et qu'ils se rendent loin ». Un autre père, Paul, également parle de bonheur, d'ambition et d'accomplissement : « bien, tout simplement qu'il soit heureux, accompli, tout simplement, qu'il se sente bien dans sa peau et puis, qu'il ait aussi un peu d'ambition, qu'il ait des rêves, qu'il ait envie de faire pas mal de choses » (Paul). Par ambition, il espère que son enfant ait envie de faire des choses, de faire des choix.

Une mère parle des valeurs de générosité, du sens de la famille, du don de soi, de l'accueil de l'autre, de l'ouverture à la différence mais aussi de la communication, de l'expression verbale et de l'estime de soi (Audrey). Elle est rejointe dans ce sens par une autre mère qui souhaite également transmettre des valeurs,

notamment de communication, qu'elle qualifie d'« humaines » : « Qu'on peut se parler quand il y a quelque chose qui ne va pas » (Lysanne). Cette mère désire également transmettre des valeurs culturelles à son enfant, comme de ne pas écouter des radios commerciales. Pour sa part, Rosemarie aimerait transmettre à son fils la confiance en soi, la capacité d'introspection et une maîtrise de ses émotions : « ce que je souhaite, c'est de lui faire découvrir ses forces, ses capacités à faire ces choses là ». Elle souhaite également qu'il puisse exercer un métier qu'il aime, même s'il ne va pas à l'université :

Qu'il fasse ce qu'il a envie de faire. Puis, qu'il aime ce qu'il fait. Vraiment, juste qu'il arrive à subvenir à ses besoins, à vivre, à être capable de répondre à ses besoins et d'en être heureux. C'est ça la vie à mon sens. *That's it*. Le reste, c'est du superflu. (Rosemarie)

Ayant cherché longtemps avant de savoir quelles études faire, elle espère qu'il puisse vraiment savoir ce qu'il a envie de faire, qu'il puisse être en harmonie avec ses capacités, qu'il puisse savoir où trouver des réponses à ses questions et qu'il puisse bien manger, se payer un loyer, se déplacer et se divertir, bref, pouvoir subvenir à ses besoins de base. C'est, selon elle, ce qui fait qu'on est heureux.

Certains parents mettent plutôt l'accent sur le plaisir, le bonheur. Ainsi, une mère veut transmettre à sa fille qu'elle habite dans un monde merveilleux et qu'elle est libre, en tant que femme, de faire ce qu'elle veut et la chance qu'elle a. « Pas nécessairement d'étudier le plus longtemps possible mais juste faire ce que tu veux » (Jocelyne). Un père expose qu'il veut transmettre le respect, certes, mais également le goût de bouger, avoir des activités, comme lire :

Puis, le plaisir. Le plaisir de manger, d'aller jouer [...] Je n'ai pas cette réflexion là de ce que je veux lui transmettre. Parce qu'*anyway*, ça occupe tellement que tu n'as pas le temps de penser à ça [...] Bien, le plaisir de faire des choses. C'est ça. D'avoir du *fun*. De transmettre le goût de la lecture, de faire du sport, de voir des gens. De jouer, mais s'il y a des choses que je vois qu'elle n'aime pas, bien je ne vais pas la forcer, je vais passer à autre chose. Être à l'écoute d'elle, des intérêts qu'elle pourrait avoir, que moi, je n'ai pas. Ça aussi c'est important. Ah, crime, je pense que je m'en rends compte. Elle aime beaucoup les

vêtements [...] Je me dis *wow*, la mode l'intéresse. C'est trippant. (Pierre-Alexis)

Après l'entrevue, par courriel, il écrit qu'il veut lui donner le goût d'apprendre, les études, c'est important, le plaisir de faire du sport pour se dépasser ou avoir du plaisir.

Un père a également parlé de léguer une identité et de l'espoir à son enfant. Ce père, qui a grandi au Maroc, né d'un père québécois et d'une mère marocaine, est établi au Québec depuis neuf ans et mentionne des questions que pourrait se poser son enfant par rapport à « d'où elle vient, ce qu'elle est et tout ça ». Au cours de l'entrevue, il exprime ses questionnements par rapport à comment sa fille se percevra, se donnera comme identité, le rôle qu'elle se donnera dans la société, disant avoir les mêmes questions pour lui, mais ne trouvant pas de réponse, se trouvant à la fois étranger et accepté dans sa société d'accueil : « il y a tout le temps des nouvelles portes à défoncer. Il y a du chemin à faire ». Il souhaite aussi lui léguer des valeurs de travail et de curiosité, mais ne se considère pas lui-même comme un bon exemple. Une mère aborde également la question du sport : « Je n'ai pas de talents mais je jogge et je fais du yoga et je tiens à ce que mes enfants bougent parce que je pense que c'est important. On est dans les valeurs, je pense que c'en est une majeure » (Rita).

### 6.3.3. *Références*

Alors que pour certains parents, les livres ne sont bons qu'à « savoir c'est quoi les plaques rouges sur les fufounes » (Roger), quelques livres de référence sont parfois cités par des parents. Pour les pères cependant, cela semble plus rare : « On se pose tous des questions, concernant les enfants. Mais moi, c'est plus ponctuel. Tel problème, je cherche sur le problème. Sinon, je ne m'en fais pas trop » (André).

Des parents disent que la documentation sur l'enfance reste plutôt théorique et qu'ils trouvent difficile de l'appliquer à leurs enfants et se demandent comment mettre en application les choses lues :

Bien, ça ne marche pas. Ça ne marche pas les livres de conseils sur votre enfant. Sacre [...] C'est du cas par cas. Il n'y a pas un enfant pareil. Ça dépend du tempérament [...] C'est sûr qu'il faut être patient, à l'écoute, intervenir. Mais je me fie sur... il faut que je sois moi-même. (Pierre-Alexis)

Pierre-Alexis, comme Brigitte, préfèrent plutôt se fier sur leurs instincts, ce qu'ils ressentent :

Je comprends leur point de vue (les éducatrices, soupçonnant son fils d'être malade, lui ont demandé de le garder à la maison), mais, d'un autre côté, il n'a pas de fièvre, il n'est pas malade... J'ai des cours... Des fois, j'y suis plus allée avec l'instinct disant, oui, il est plus calme mais je vois que, foncièrement ça va. Des fois, nous aussi, on a des jours, il y a des journées où on est un peu plus... (Brigitte)

Rosemarie, pour sa part, aborde le fait qu'elle trouve une approche pédagogique moralisatrice aux guides, approche qu'elle n'aime pas : « il y avait des choses qui étaient trop évidentes, de là, les lire en morale, la façon que c'était dit... » (Rosemarie). Elle a beaucoup lu sur les étapes de croissance, les terreurs nocturnes. Elle croit que ça l'a calmée par rapport à ses incertitudes et souligne qu'elle n'a pas ressenti la même chose en lisant le livre du gouvernement qui porte davantage sur les soins.

Certains parents rencontrés disent se tourner vers des forums de parents sur Internet pour avoir des réponses et des éléments plus concrets. Sur ces sites, des parents écrivent sur des expériences qu'ils ont vécues et d'autres parents leur disent des trucs qu'ils ont faits et qui ont fonctionné ou posent des questions : « c'est très intéressant parce que ça permet de parler avec des personnes qui ont vécu la même chose finalement dans le concret et qui peuvent donner des idées, des conseils, des suggestions concrètes. » (Lara).

Un père met l'accent sur le recoupement de l'information sur le web, disant toutefois que pour l'éducation de sa fille, il y va surtout par instinct : « Étant moi-même un autodidacte, quand, instinctivement, je suis moins sûr, je me lance dans l'information via Internet. Information qu'on peut recouper d'ailleurs. » (Jean).

Les parents et les amis étaient souvent cités comme référence; parfois en complément des livres, parfois comme seule source d'information. Ainsi, un père qui vient d'une famille nombreuse discute de l'éducation de sa fille avec ses amis et ses parents plutôt que de regarder dans les livres (Amine). Parfois, ils sont cités comme références à éviter, comme dans le cas de Jocelyne, qui refuse de prendre sa belle-mère comme référence car : « elle n'est pas intéressée d'éduquer ou d'apprendre quelque chose [à ma fille] » en fonction de ses besoins (Jocelyne)

#### 6.3.4. Objectifs

Lorsqu'on leur demande ce qu'ils souhaitent pour leur enfant, plusieurs réponses fusent, la plus commune étant le bonheur, qu'ils soient heureux : « le bonheur. Être bien avec soi. Être capable de choisir qui ils veulent être et quel milieu ils veulent avoir. C'est sûr que, comme parent, j'espère qu'ils vont s'épanouir [...] Je vais considérer que j'ai fait ma *job* » (Rita).

Dans un deuxième temps vient l'autonomie, pouvoir « gérer [ses] responsabilités », les préparer pour « la vie » et les préparer émotionnellement : « Lui apprendre des choses *basic*. Lui apprendre à être indépendante, à se débrouiller » (Jean); « qu'il soit capable d'être autonome et qu'il ait confiance en lui pour faire ce qu'il a envie de faire » (Lysanne). André va jusqu'à dire qu'« On fait tous des enfants pour qu'ils deviennent autonomes un jour » (André).

Plusieurs aimeraient également que leur enfant puisse se trouver du travail et, dans un deuxième temps, y faire de l'argent : « veiller à ce qu'ils aient tout ce qu'il faut pour qu'ils puissent devenir des adultes équilibrés, pouvoir à leur tour travailler, fonder une famille. Étudier d'abord, puis fonder une famille. Faire tout ce que les adultes font. » (Lara). Jean espère que sa fille puisse « prospérer » dans ce qu'elle aime. Par prospérer, il entend :

C'est qu'elle puisse vivre correctement. On n'a pas le choix, on vit dans un monde capitaliste. Puis, la liberté, dans ce monde là, il faut que tu aies de l'argent. Il faut que t'aies du *cash*. Je veux qu'elle puisse prospérer. Mais pas dans n'importe quoi. Dans ce qu'elle aime faire. (Jean).

Pour Paul, il importe que son fils ait un bon avenir financier, pour qu'il ne manque rien : « Faire en sorte qu'il ait des envies et ses envies, de pouvoir les concrétiser et aller jusqu'au bout, sans être pris par des moyens financiers » (Paul).

Pour André, il importe que ses enfants se réalisent par le travail : « Sinon, le travail qu'il fait, j'aimerais ça qu'il trouve vraiment quelque chose qui puisse le réaliser pleinement. Qu'il l'ait réalisé pleinement » (André). Il importe pour lui que ses enfants aillent à l'université :

Ça ne me dérangerait pas qu'ils n'aillent pas aussi loin mais, ça me ferait plaisir qu'ils y aillent. Mais, s'il est accompli et qu'il est content avec juste un cégep, ça me ferait plaisir aussi mais sinon, oui, je préfère qu'ils aillent le plus loin qu'ils peuvent, tant qu'ils trouvent un intérêt. (André)

La question d'aller ou ne pas aller à l'université ainsi que de devenir coiffeuse revenait souvent dans le discours des parents. Certains parents disent ne souhaiter que leur enfant fasse ce qu'il aime dans la vie, comme Jocelyne : « Non, je veux juste qu'elle fasse comme ce qu'elle aime. Comme mes parents m'ont dit » (Jocelyne). D'autres ont cependant avoué que cela leur ferait quelque chose si leur enfant n'allait pas à l'université, comme Roger ou André. Ce dernier aimerait « encadrer » mais « sans forcer », soulignant qu'« on veut quand même toujours un petit peu des choses qui sont importantes pour nous » mais trouve surtout important que ses enfants puissent « se définir », trouver quels sont leurs intérêts, ce qu'ils sont. Lysanne avoue avoir de grosses ambitions pour son fils. Pour Rita, il importe surtout que ses enfants puissent faire ce dont ils ont envie de faire, toute en pouvant être intégré en société.

Plusieurs parents, tels Roger ou Audrey, ont également mentionné qu'ils aimeraient que leur enfant ait une certaine dose d'esprit critique :

J'espère juste qu'elle soit apte à choisir ce qu'elle désire, ce qu'elle a envie de faire. Moi, si j'ai des attentes... qu'elle ait du discernement et qu'elle ne croit pas tout ce qu'on pourrait lui dire. J'espère qu'elle soit assez ouverte pour écouter les autres et faire le discernement de ce

qu'elle, elle a envie et besoin. Dans ce sens là, qu'elle soit critique, qu'elle se connaisse et s'écoute. Qu'elle soit critique. (Roger)

Roger a également soulevé l'idée de valeurs plus humaines, soulignant qu'il souhaite que ses enfants puissent aider les autres : « Chaque personne, à quelque part, c'est un membre d'une société. Chaque personne a un devoir envers son prochain, dans la mesure de ses capacités ». Amine, outre que sa fille trouve des réponses créatives et personnelles sur les questions d'identités, espère également que sa fille puisse travailler et faire avancer la société.

Nous pouvons maintenant avoir une meilleure idée des sujets abordés par les parents lors des entretiens selon les trois grands axes du guide d'entretien soit l'enfant, le travail ainsi que les défis d'être parent. Une analyse peut maintenant être faite selon les thèmes les plus porteurs ressortis de ces rencontres.

## Chapitre 7. La contagion de la gestion

### 7.1. Des enfants à gérer

La question de la gestion, thème emprunté au monde du travail comme expliqué au chapitre trois, revient pour plusieurs points. Dans le discours des parents rencontrés, il peut autant être question de gérer les crises des enfants, les problèmes de sommeil, les pleurs, les colères, la fièvre des enfants, la cellule familiale, leurs horaires, leurs frustrations, les courses, le temps et même, les enfants eux-mêmes. Les parents rencontrés expriment qu'ils doivent gérer leurs enfants de la même façon qu'ils parlent qu'ils doivent gérer leurs horaires ou leurs conflits de travail :

C'est soit que sa mère va la garder pendant toute la durée du contrat ou si elle, elle ne peut pas, si elle travaille à ce moment là, soit mes parents ou quelqu'un de ma famille va m'aider à gérer... gérer ma fille ! Donc, ça fait bien du va-et-vient, bien des courses (Pierre-Alexis)

À chaque fois qu'il y a des étapes, je m'inquiète et puis, finalement, ça se passe super bien. C'est plus par rapport à moi que par rapport à lui en fait. Je suis très désorganisée. Mes pseudo-routines, ça met du temps à s'établir et quand ça s'établit, c'est un peu bancal. Donc, quand il y a des changements, ça chamboule tout et il faut que je pense à tout. De nouvelles choses qui se mettent dans mon esprit désorganisé. Comment est-ce que je vais gérer cela ? (Brigitte)

À un moment donné, s'il a peur dans la nuit, il va falloir qu'il surmonte sa peur dans la nuit. Puis, ce n'est pas en allant, moi je pense, ce n'est pas en le privant de sa capacité à surmonter sa peur. Si tu y vas, tout le temps, pour le rassurer, puis tu l'amènes. [Prénom de son fils], il ne dort jamais dans notre lit, si tu l'amènes dormir dans ton lit, pour moi, c'est que, premièrement, tu gères ton inconfort par rapport à lui (Rosemarie)

Ainsi, une mère pour qui l'enfant a des troubles alimentaires dira : « Il y a un enjeu là qu'il y a à gérer et ce n'est pas encore réussi » (Rosemarie). Un père, qui se sent démuné par rapport aux comportements de son enfant dira : « C'est dur à gérer » (Pierre-Alexis), parlant de ses caprices et de ses crises. Une mère souhaite savoir ce que son enfant a fait à la garderie, notamment s'il a dormi ou pas, car elle va « gérer différemment [sa] soirée » (Rita). Une autre mère dit que rester un

soir seule avec les enfants, sans son conjoint, elle perçoit cela « un peu plus comme une corvée vraiment, plutôt que comme un plaisir. Bon, c'est un peu difficile à gérer » (Lara).

Plusieurs parents parlent de leur gestion du temps, de leur gestion quotidienne et de comment ils se sentent « pris » dans cette gestion :

Je vais la faire vacciner parce que si elle tombe malade, je n'ai pas le temps de m'occuper d'elle. Bien là, on s'entend, c'est sûr que si elle est malade, je vais m'occuper d'elle. Mais, dans ma super-gestion de *superwoman*, je n'ai pas le temps. (Jocelyne)

Cette mère tente d'adapter sa vie personnelle à son horaire de travail : « Que ta vie marche. Je sais que ma vie marche dans ma gestion d'horaire » (Jocelyne), et parle du « jonglage » qu'elle fait.

Certains parents soulignent toutefois qu'ils savent qu'ils ne peuvent tout gérer. Une mère dont l'enfant est adopté raconte que lorsqu'il est arrivé dans sa maison, son enfant a fait une grosse crise mais qu'elle a compris que

c'est son affaire à vivre [...] Je ne pense pas que j'ai le pouvoir de tout modifier, de tout changer dans sa vie. J'ai la possibilité d'intervenir, dans les soins, le manger, les bobos, plein d'affaires. Mais, je n'ai pas tous les pouvoirs pour tout gérer. (Rosemarie)

## 7.2. *Le travail, l'argent.... L'argent, le travail*

Le thème de la gestion est à comprendre en lien avec la façon dont les parents ont parlé de leur travail. Une mère raconte à la blague, que lorsque son enfant est né, elle s'est demandée « c'est quoi la plus haute *job* qu'elle pourrait avoir ? Bien astronaute ». (Jocelyne). Cette mère disait trouver stimulant que son conjoint lui parle de ses contrats de travail, disant associer travail et accomplissement de soi.

Des valeurs du monde du travail et reliées à la performance reviennent souvent dans le discours des parents, non seulement lorsqu'ils parlent de leur travail, mais également dans les valeurs qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants. Tel qu'explicité dans le chapitre six, certains expriment d'utiliser son potentiel, de

s'imposer une discipline, de s'accomplir par le travail, de devenir autonome ou d'être vaillant.

Par exemple, le père d'une petite fille élabore sur l'importance de se donner à 100% dans le travail. Il souhaite qu'elle persévère et prospère en faisant ce qu'elle aime. Les parents sont nombreux, dans un premier temps à dire que leur progéniture peut devenir ce qu'elle désire, avant de se raviser :

Pour moi, il n'y a pas de problème qu'elle aille d'un bord ou de l'autre [il vient d'édicter quelques professions « ultra-traditionnelles » (ce sont ses propres mots)], mais, c'est sûr que, personnellement, je serais un peu triste si elle faisait coiffeuse [...] Parce que, pour moi, une profession intellectuelle, c'est valorisant et c'est important. C'est important d'aller à la mesure de sa capacité pour la société. Bien, je suis sans doute biaisé, mais je trouve que, à prime abord, ma fille, elle est intelligente et elle a un potentiel qui est intéressant, peu importe la direction qu'elle choisit. Qui est intéressant pour elle-même et pour la société. (Roger)

Il n'aimerait pas que sa fille fasse un métier plus pratique ou manuel. Que ceux qui exercent ce genre de métier sont gentils et ils font « la plupart du temps » de leur mieux, mais il croit que leurs connaissances ne sont pas nécessairement transférables, ayant été apprises pour un besoin, « Tandis qu'un métier intellectuel, tu changes de bord et tu es reparti. Pour moi, il y a beaucoup plus de possibilités, beaucoup plus de portes de sortie en cas de besoin aussi » (Roger). Le fait qu'il parle « d'aller à la mesure de sa capacité » renvoie également au thème de la performance. Un autre père voulait léguer les valeurs de travail, percevant lui aussi le travail comme lieu où s'épanouir (Amine).

Un père cependant se demande jusqu'où il faut « pousser » son enfant :

Après, je ne sais pas où sont les limites pour le pousser dans la bonne direction. Est-ce qu'on doit le pousser totalement, est-ce qu'on doit le pousser qu'à moitié, est-ce qu'on doit le laisser faire en se disant qu'on croise les doigts pour que ça soit un travail raisonnable et qu'il puisse en vivre ? (Paul).

Pour lui également, l'accomplissement passe par le travail : « Bien, je dirais que c'est une continuité, oui. S'accomplir, ça passe aussi par l'accomplissement dans

le travail. Un tiers de notre vie qu'on passe à travailler. Autant que ça soit bon pour nous et qu'on aime ce qu'on fait » (Paul). Ce qui compte, à défaut de la passion, est que le métier exercé par son enfant assure un bon niveau financier :

Par contre, là où j'aurais aimé, moi, dans mon enfance, qu'on me le dise et qu'on m'assiste à ce niveau là, c'est qu'on me dise, tel métier, c'est payant, ça c'est payant, ça, ce n'est pas [...] Parce que, quelque part, quand on est un peu plus vieux et qu'on s'aperçoit de la valeur de l'argent et qu'on regarde autour de nous, ceux qui ont de l'argent et ceux qui n'en pas, qu'est-ce qu'ils font avec cet argent, comment ils en vivent, et les gens qui n'ont pas de problème par rapport à ça. (Paul)

Il souligne également :

Quand tu es raisonnable et que tu analyse cette situation là, tu te dis, bon, quitte à faire un métier, autant que ce soit payant, autant que je gagne bien ma vie et, au moins, j'aurai l'argent pour faire ce que j'ai envie de faire. Et, de temps en temps, je pense qu'entre différents choix, c'est bien de dire : "ah, tu peux faire ce métier là, par contre, je t'avertis, au niveau financier, ça risque d'être un peu dur". Par contre, si la passion prend le dessus, bien go, go, go. [...] Donc, peut-être que, à un moment donné, dans ton choix de métier, il faudra prendre en considération le niveau financier. Juste ça. (Paul)

### 7.3. Vers une professionnalisation de la « job » de parent ?

Au cours des entretiens, revenait souvent le terme « job » non seulement pour parler du métier exercé, mais également dans un sens plus informel, par exemple lorsque les parents parlent de leur rôle disant : si mon enfant fait ceci ou cela, j'aurai réussi ma « job » de mère ou de père :

Je me dis, à moins qu'elle pète une coche solide là, elle ne devrait pas finir prostituée au coin de *whatever* quelle rue là. Si j'ai bien fait ma *job* de parent. Je ne peux pas croire que l'environnement, à lui seul, va la corrompre et que ce que je lui ai transmis va s'effacer. (Jocelyne)

Cependant, certains parents en parlent autrement. Par exemple, une mère rencontrée a évoqué le fait qu'elle ne se sent pas nécessairement à la hauteur pour « bien » s'occuper de ses enfants, n'ayant pas étudié en technique de garde ou en éducation :

À la maison, ce n'est pas toujours évident parce que nous, on n'est pas, on n'a pas vraiment l'habitude, on n'a pas forcément la formation pour les occuper. Une journée à la maison, quand il fait mauvais, moi je ne trouve pas ça forcément évident, parce qu'ils ont besoin, justement, d'être occupés, de se défouler par moment puis, de faire des activités, d'avoir des choses vraiment constructives pour les occuper. C'est vraiment tout un métier je pense. (Lara)

Dans un monde où priment les diplômes, elle ne ferait pas tout à fait confiance à ses compétences de parent, préférant que ce soit quelqu'un avec les diplômes qui s'en occupe. Elle mentionne que le métier de parent est quelque chose de pas mal complexe, un mélange de bonheur, joie, apprentissage et discipline.

Dans ce qui semble être une professionnalisation du métier de parent, un père allait jusqu'à dire qu'on devrait attendre davantage des parents :

Des fois, on n'attend pas assez des parents. Bien oui, je pense que oui. Pour être... Il y a certains parents des fois qui pourraient bénéficier d'une école de *parenting*. On s'attend à ce que les enfants soient bien élevés, qu'ils fassent preuve de civisme, de respect. (Roger)

Il est contre un désengagement de l'État dans le champ de la famille :

Des parents ne peuvent pas transmettre à leurs enfants ce qu'ils ne possèdent pas eux-mêmes [...] Je pense que l'État a un rôle où, à un moment donné, il faut venir insérer la connaissance dans la chaîne familiale pour que les gens deviennent plus autonomes. (Roger)

Il ne croit donc pas que l'État doive intervenir davantage auprès des familles, mais plutôt au niveau du cursus scolaire :

L'école est là pour outiller les gens [...] Pénétrer dans les maisons pour que les parents aient des espèces de compétences, ce serait de l'ingérence. Donner une formation aux gens sur, simplement, comment tenir maison. Il me semble que c'est assez élémentaire. (Roger)

Au contraire, un autre père rencontré avait l'impression que l'État tente de supprotéger les parents de « tout ». Selon lui,

Ce n'est pas l'État qui devrait dire comment les parents doivent "parenter". À quelque part, il y a quelque chose de complètement absurde là-dedans. Pas besoin d'un guide de l'État, la grosse machine avec plein de monde perdu. Si tu as besoin d'eux autres pour te dire comment faire, c'est triste comme situation. Je trouve quelque chose de pas normal quand l'État est obligé de passer des lois. (André)

Quelques parents rencontrés précisent cependant suivre leurs instincts ou être à l'écoute de leur enfant, faire les choses comme ils le sentent, mais il ne s'agit que d'une minorité. La majorité des parents rencontrés considèrent l'éducation des enfants comme un métier, une tâche pour laquelle il faut des compétences précises et, si possible, une formation. Par exemple, un père, Paul, explique qu'il se fait un horaire lorsqu'il est avec sa fille.

#### *7.4. L'enfance productive*

La « productivisation » de l'état d'enfant pourrait être reliée à cette professionnalisation du « métier » de parent. L'enfance semble devenir un état où l'être humain se doit d'être occupé, d'être stimulé et de se développer. Au-delà d'un simple constat de faits, cela devient un programme et serait même générateur de stress, notamment lorsque les parents se fient beaucoup aux ratios et autres indicateurs établis par les experts, par exemple pour Jocelyne qui les suit est espère ne pas « manquer son coup ».

Par exemple, plusieurs parents dont les enfants avaient fréquentés une garderie familiale avant qu'ils n'aient une place en CPE ou en garderie privée trouvent que c'était bien... jusqu'à un certain âge, habituellement autour de deux ans, avant que ça ne soit le « grand développement ». Par exemple, une mère de deux enfants rencontrée, justifie le besoin de stimulation et de structure afin que ses enfants soient prêts pour l'école :

Mais, dans les trois cas, ce qui m'a semblé, c'est que dans cette petite garderie familiale, c'est moins évident quand même d'avoir un projet éducatif vraiment solide et vraiment développé, pour les enfants en tout cas, je dirais entre trois et cinq ans. Je pensais, quand ils commencent à être un peu plus grands et ils commencent à vraiment avoir besoin d'être stimulés, des activités, créativité, toute sorte de choses pour les préparer aussi à la scolarité finalement. Ça, c'était aussi de notre côté une déformation entre guillemets de notre culture

européenne qui fait que, comme on est habitués à avoir des enfants à partir de trois ans scolarisés, on se dit que c'est quand même important qu'ils soient bien stimulés, qu'ils soient bien préparés. (Lara)

Elle trouve important que ses enfants fassent « beaucoup de choses », notamment des chansons, des bricolages. Elle entend, de la bouche de ses enfants et des éducatrices qu'ils ont des journées « vraiment très remplies », par ces activités, ce qui n'a pas l'air de lui déplaire. Pour elle, il importe que ses enfants soient « occupés ». Une mère, étudiante à temps plein et qui travaille dans un organisme aidant les gens à intégrer le marché du travail, met l'accent sur l'action, la production dans son discours : « mais il faut que tu sois dans l'action [...] pas juste produire, c'est se mettre en action » (Jocelyne). Un père dont le garçon a été en garderie familiale avant d'intégrer le CPE précise que :

C'était super bien pour commencer. Et puis, avec le temps, on s'est aperçus que le milieu familial, c'était très bien mais, passé deux ans, c'était un peu trop *cocooning*. Et puis, ça manquait un peu d'activités pour le développement. Les petites chansons, les petits câlins, c'est parfait jusqu'à l'âge de deux ans. Mais, passé deux ans, on sentait que [le nôtre] avait envie d'autres choses et on sentait aussi qu'il commençait à s'ennuyer. (Paul)

Il explique que le fait que son fils ait été le plus vieil enfant de la garderie lui a apporté une expérience de « meneur » et de « leader », mais qu'il préfère le concept de CPE car il y a plus « d'éducation » : « Ça remplace un peu l'école à quelque part. Donc, il y a quand même des activités psychologiques, intellectuelles et psychomotrices que ne faisaient pas forcément les garderies en milieu familial » (Paul). Dans l'autre garderie, il sentait que ce n'était pas nourrissant pour son enfant. Une mère de trois enfants évoque le besoin de structure, qu'elle n'a pas retrouvé dans les garderies familiales :

Pas structuré du tout. Jusqu'à deux ans et demi, j'aimais ça et après, je voulais juste que les enfants soient avec des groupes de leur âge. Une structure, plus une routine et encore le principe qu'il y a des choses qu'on doit faire et des choses qu'on peut faire. On sépare les deux. (Rita)

L'importance de la structure revient également dans le discours d'une autre mère : « Donc, c'est quand même intéressant qu'il y ait des consignes précises, des règles précises plutôt » (Brigitte).

Un père apprécie le CPE pour son programme éducatif. Un autre père remarque que sa fille apprend davantage de choses depuis qu'elle est en CPE grâce au programme éducatif : « Donc oui, c'est super important. Ça fait une super grosse différence. Ils stimulent plus leur curiosité puis oui, c'est bon » (Pierre-Alexis). Une mère dont la fillette a fréquenté une garderie en milieu familial jusqu'à dix-huit mois avait choisi cette garderie car elle avait apprécié la responsable et que, pour elle, c'était le premier critère, mais elle n'a pas trouvé l'environnement très adéquat pour les enfants plus vieux (petit, pas d'espace pour faire des jeux, pas de matériel à leur hauteur, pas de petites tables à leur hauteur) : « ce n'était pas aménagé pour que les enfants développent cette autonomie là » (Audrey).

Cette recherche de la productivité peut également être observée par les parents dont les enfants sont inscrits à une ou deux activités en dehors de la garderie ou le nombre de ceux qui disent « qu'il faudrait » tel que constaté au chapitre précédent : « Non, mais, c'est sûr que l'année prochaine, il va commencer la maternelle et je vais me motiver pour lui faire faire quelque chose » (Brigitte). Cependant, une mère se demandait au cours de l'entretien si c'était vraiment fondamental et pour qui (elle ou sa fille).

D'un autre côté, la question du jeu est ressortie du discours de presque tous les parents. Ainsi, lorsqu'on leur demande de nous parler de leur enfant, presque tous les parents nous disent que leur enfant aime jouer, disent que tout est jeu ou alors évoquent le jeu... mais comme un devoir : « C'est la première chose qui me vient à l'esprit. C'est une bonne question. Qu'est-ce que c'est pour moi l'enfance [longue pause] C'est un terrain de jeu. Si elle a une responsabilité elle, c'est de jouer. Elle a une obligation de jouer » (Jean). Ou alors, certains souhaitent qu'ils dépassent ce stade. Ainsi, pour une mère de deux garçons, le jeu est important, mais il faut plus encore : « on doit faire confiance à des personnes qui s'occupent d'eux [les enfants] toute la journée et, effectivement, on souhaite qu'ils s'en occupent plus qu'à simplement jouer comme ça, faire des activités vraiment

stimulantes, éducatives » (Lara). Le jeu semble ainsi devenir une responsabilité ou une obligation.

Une mère raconte qu'elle tente de prendre vingt minutes par jour avec son garçon, sans être « surchargée » par les médias et tente de l'intégrer aussi aux tâches de la maison, pour le partage, parce que ça devient un jeu et aussi, pour l'initier aux réalités de la vie :

Comme on va faire des crêpes ensemble puis ça devient vraiment une activité, ça devient un jeu, puis il aime ça qu'on fasse les crêpes ensemble [...] Mais, il y prend plaisir et moi, je sens que je peux aussi faire ce que j'ai besoin de faire, et on partage ça ensemble. En même temps, c'est juste la réalité de la vie. Tu ne peux pas jouer continuellement. (Lysanne)

Selon un père, l'enfance passe très vite « c'est un moment de la vie où tu dois... qui est propice à l'apprentissage, énormément » (Jean), et le jeu permettrait de cumuler les apprentissages. Roger tient également des propos semblables : « tout se fait par le jeu, par des amusements et le rire » (Roger). Un père dit qu'il tente de ne pas être trop « dictateur » en leur assignant des tâches et souligne qu'il les laisse un peu faire, même si c'est plus long (André).

Cette productivité de l'enfance passe notamment par la stimulation. D'après une mère, les enfants ont besoin de stimulation pour pouvoir être « occupés » :

les enfants, plus qu'ils grandissent, ont besoin d'avoir des activités créatrices, qui stimulent l'intellectuel. Eux autres, mes enfants, s'intéressent beaucoup aux lettres, aux chiffres, toutes ces choses qui nécessitent des apprentissages. Bien oui, ils ont besoin d'avoir ces stimulations là pour avancer petit à petit dans les apprentissages, être stimulé, bien oui, je pense que c'est le mot. Être stimulé, physiquement, intellectuellement. Être occupé, avoir des choses à faire. (Lara)

Pour un père, au-delà d'être occupé, la stimulation est importante pour lui car il s'agit d'un synonyme de se questionner, de s'intéresser aux choses : « C'est tout le contraire d'être blasé par les choses et de ne pas s'intéresser et de trouver tout

"plate" » (Roger). Se définissant comme carriériste, il croit important tout au long de la vie de continuer d'apprendre et d'aimer découvrir des choses :

mais, il y a des façons aujourd'hui de l'intéresser et de montrer des affaires de neuf [...] Puis, le reste, c'était vraiment difficile d'aller la chercher et de la stimuler, jouer, tu vois qu'elle s'intéresse à toutes sortes de choses. L'interprétation que j'en fais, c'est que, comme elle n'était pas super stimulée de l'autre bord, après ça, de lui faire prendre son bord d'allée, ça demande beaucoup d'efforts, mais, si elle est habituée à voir des sources de plaisir externes, par l'interaction avec d'autres gens, avec des nouveaux objets, avec des contextes, je pense que c'est plus facile après ça de leur montrer encore plus quelque chose de nouveau et la nouveauté leur fait plaisir. Parce que, s'il n'y a pas de stimulus, la nouveauté, c'est un petit peu insécurisant. Je pense qu'elle a gagné beaucoup à changer de garderie. (Roger)

Il trouve important qu'elle puisse expérimenter plusieurs choses différentes pour avoir un plus grand champ de possibilités à l'âge adulte : « Pour moi, plus elle a d'horizons, plus elle sera ouverte à plein de choses, plus elle va vouloir avoir un champ de possibilités » (Roger). Par conséquent, afin que sa petite de deux ans et demi ne trouve pas « tout "plate" », sa femme et lui, « éveillent » intellectuellement leurs enfants. Il mentionne qu'ils viennent tout deux d'une famille d'intellectuels et que c'est important pour eux que l'enfant soit éveillé intellectuellement, ce qu'ils font, elle par des chansons, de la musique, des mises en contexte, l'imaginaire; lui, davantage par les casse-tête, les livres, les jeux d'ordinateur : « il était hors de question qu'elle soit une analphabète du vingt-et-unième siècle. Ça fait que, tout ce qui peut stimuler tous ses sens » (Roger). En ce qui a trait au développement, il dira qu'il essaie d'y aller selon les intérêts que sa fille démontre :

Oui, un petit peu, mais pas vraiment. À un moment donné, ça se fait tout seul, avec le rapport que j'ai avec elle. Des fois, ça ne sert à rien d'explicitier un paquet d'affaires. J'y vais avec ses intérêts [...] Si elle montre un intérêt, j'essaie de l'alimenter si je vois que ça marche. (Roger)

La stimulation est un terme qui revient dans le discours de plusieurs parents, à un point tel que ne rien faire semble rare. Cependant, la place qui lui est accordée varie selon certains parents. Par exemple, pour la mère d'une fillette, la

stimulation qu'elle reçoit à la garderie n'est pas un critère si important, car elle explique faire beaucoup de stimulation cognitive à la maison, à travers plein de choses comme la routine quotidienne, exprimer ses besoins ou les jeux. Sa petite fille ayant grandi avec des frères et sœurs plus âgés, elle croit que cela l'a beaucoup stimulée, notamment sur les plans du langage, le plan social ou affectif. Elle dira que c'est nourrissant. La stimulation peut également être perçue comme un devoir du parent. Par exemple, une mère dont l'enfant peut être centré sur une chose en particulier mentionne qu'elle doit le stimuler à faire autre chose : « C'est comme si... quand il aime une affaire, il aime ÇA. Il n'y a pas, pas tant de variation que ça. C'est moi qui va le stimuler à faire autre chose » (Lysanne). Rosemarie souligne également qu'elle « complète » la stimulation de son fils.

Les raisons pour de telles stimulations varient. Certains parents, notamment des pères, mettent l'accent sur le fait que les enfants soient des éponges : « Oui, à cet âge là, trois ans, [prénom de son fils], il a soif d'apprendre, soif de nouveauté, soif de se développer » (Paul). Ce père dira que l'enfant est demandeur de stimulation. Un autre père aurait aimé inscrire ses enfants à une école avec le programme international ou une bonne école « qui le pousse bien », notamment car il pense qu'à leur âge, c'est facile d'apprendre une autre langue. Selon lui, les enfants ont un grand potentiel et sont également des éponges :

Il y en a d'autres qui poussent vraiment plus et qui donnent un meilleur encadrement. Donc oui, c'est ça, une école qui est mieux encadrée pour les enfants et qui les pousse à, qui utilise plus leur potentiel, qui développe plus leur potentiel [...] je crois qu'il y a moyen d'en demander plus aux jeunes. (André)

Il se questionne toutefois au cours de l'entrevue si justement, les enfants peuvent apprendre plein de choses mais que « l'effet pervers de ça justement, c'est qu'on est peut-être en train de les rendre adultes trop vite » (André). Il parle notamment des technologies de plus en plus avancées : « il faut faire attention, ne pas oublier que ce sont des enfants et continuer à faire ce que des enfants sont supposés continuer à faire. Comme s'amuser. Parfois, on les traite en adultes » (André). On pourrait cependant se demander si l'utilisation du terme « stimulation » est une

déformation provenant des références, par exemple des livres ou guides ou alors, des médias.

#### *7.5. L'information, partout ou « trop tout savoir »*

Dans les entretiens menés, une mère soulève le problème de « trop tout savoir », pour ne pas « manquer son coup », ce qu'elle décrit comme un « excès de vouloir bien faire ». Cette mère a beaucoup consulté d'ouvrages de référence :

On est une génération de mamans qu'il faut être au courant de tout. On va sur Internet dès qu'il y a un petit picot sur la joue du bébé. Je trouve qu'on est plus anxieuses que nos parents, que nos mères l'ont été. On sait trop d'affaires des fois je trouve. Pendant la grossesse, je savais trop toute. Je trouve que, des fois, c'est une période qui est médicalisée beaucoup. Il faut prendre ci, pour pas qu'il ait ça. Tous les risques... De ci, faire les tests de ça, au lieu de vivre ça comme une période, quelque chose de normal dans la majorité des cas. Donc, j'étais inquiète souvent, de trop savoir, puis, peut-être que c'est dans mon tempérament aussi, j'avais besoin de savoir, le revers de trop, des fois, connaître tous les types de maladie possible (Audrey)

Dans son discours, revenaient souvent les mots « stimulation », « développement » ou de l'importance des choses « nourrissantes ». Elle se demande si elle n'est pas trop rentrée dans le perfectionnisme avec son enfant, si elle n'exerce pas une trop grande vigilance :

Tu as comme une norme qui s'impose à toi et tu te dis : "Oups, ma fille ne s'intègre pas dans cette norme là, comment ça se fait ? Est-ce grave ? Est-ce normal ? Est-ce qu'elle va être capable de se conformer à des règles ? Est-ce qu'elle va être sortie de classe au primaire ? " Tu es rendue loin dans ta tête. Rapidement. (Audrey)

Elle dit savoir qu'elle ne doit pas analyser les choses à partir d'un seul événement, généraliser à partir d'un événement et qu'elle doit relativiser. Cette mère soulève un thème intéressant, celui de trop savoir. Quand il y a trop d'informations, elle croit que cela peut donner aussi des exigences plus élevées aux parents et plus de peurs : « Cette conscience là. Quand je te dis trop connaître... Des fois, être un peu plus inconscient, ça serait moins... » (Audrey). Elle donne comme exemple les multiples tests à faire lors de la grossesse, tests qui ne sont pas tous nécessaires selon elle, et la peur que son enfant ne soit pas en santé. Elle explique que c'est

peut-être causé en partie par son travail (elle travaille en éducation et dans le milieu de la santé) et également, par son tempérament :

Peut-être, c'est ça, une partie de perfectionnisme, de vouloir ne pas manquer son coup, que tout soit bien fait. Dû, des fois, à une trop grande vigilance là où il faudrait parfois lâcher prise. Puis, je, on, se met... c'est ça, on se met l'exigence que l'enfant mange des petits plats tous faits à la main. Des purées toutes faites à la main. Qu'elle fasse du yoga de bébé, qu'elle fasse... c'est ça, on se donne toutes sortes... Est-ce qu'on a besoin nécessairement que ce soit comme ça ? (Audrey)

Deux autres mères soulèvent également cette question du « trop plein » d'informations. Une se dit submergée par ceci, au point où elle a dû prendre du recul : « Puis, à un moment donné, je me sentais juste envahie par l'amont d'informations que tout le monde me donnait puis, aussi, séparer, faire le ménage de ce que j'avais reçu et que je ne voulais pas donner à mon fils » (Lysanne). Elle croit que ça lui a pris un bon deux ans pour savoir où mettre ses propres limites. L'autre mère a plutôt évoqué ses inquiétudes pour « pas grand-chose », soulignant qu'elle avait tendance tout de même à demander confirmation auprès de sa personne référence qu'elle s'inquiétait pour rien : « Si tu regardes un petit peu trop les chiffres, les grilles et tout ça et que tu vois un petit décalage, ça peut amener à s'inquiéter pour rien je trouve. » (Brigitte). Cette mère aux études explique également qu'à force, elle apprend à mieux connaître son enfant et donc, ce qui est inquiétant de ce qui l'est moins : « Comme je vois que ça va, je ne vais pas commencer à contrôler chaque petite chose » (Brigitte).

#### *7.6. Des enfants classés ISO*

Au sujet de la productivité des enfants, à une question qui porte sur le pourquoi regarder le bilan de son enfant au service de garde et quelle importance y accorder, une mère répond :

Oui, pourquoi c'est important pour moi ? [rires puis redevient sérieuse]. Je ne sais pas. Je ne sais pas pourquoi c'est important. Peut-être par souci de performance. Puis, en même temps, je te dis ça, puis je trouve ça ridicule quand je le dis. Y'a pas de souci de performance. C'est un enfant. Mais, peut-être que moi, je transpose des soucis que je vis à travers mon emploi en se disant, elle, c'est son emploi, donc il

faut qu'elle performe. Mais ça ne marche pas comme ça quand tu es un enfant (Jocelyne)

Dans ce discours, il semble que le CPE soit considéré comme « l'emploi » de la fillette. Il ressort aussi l'idée de soucis, du stress que pourrait apporter cette recherche de la performance. Quand on lui demande ce qu'elle entend par « performance », elle répond :

Bien, des objectifs à atteindre. Mais, c'est fou. Pour moi, c'est super logique que j'ai des objectifs à atteindre : Je suis un adulte, je suis un produit de rentabilité pour une entreprise. Mais, pour elle, bien non, c'est juste du développement. Peut-être que c'est pour voir son développement, voir comment elle gravite à l'entour des étapes, pour ne pas manquer quelque chose aussi, si elle se développait moins bien, peut-être que je voudrais m'investir plus, investir plus de mon énergie dans ces lacunes là. Mais là, elle n'a pas deux ans encore. Je pense que j'ai hâte qu'elle rentre à l'école [rires] ! C'est peut-être ça. Oui, mais pour faire un suivi finalement de son développement (Jocelyne)

Cette mère perçoit donc le travail comme un lieu de production et de rentabilisation de l'individu. Un parallèle pourrait ici être fait avec l'investissement, l'enfant comme un projet, une prolongation de soi. Qui plus est, dans les entretiens, lorsqu'on demande aux parents quelles qualités ils aimeraient que leurs enfants aient, plusieurs répondent la capacité de se donner au travail, de persévérer ou de s'accomplir au travail.

Le développement occupe également une grande part dans les entretiens effectués. Parfois, malgré les désirs de l'enfant :

Dans le sens où, faire du tricycle, il ne trippe pas. Ça fait que là, des fois, je suis là, "ah mon dieu, il faut qu'on aille faire des tours de bicycle". C'est comme, c'est important qu'il développe... Il est à l'âge où, je pense que c'est important qu'il développe de tout et qu'il touche à tout, même s'il n'aime pas vraiment ça. Je ne vais pas le forcer, mais je trouve ça important. (Lysanne)

D'un autre côté, cette mère souligne qu'elle veut qu'il se dépasse mais également, que, jusqu'à six ans, il puisse se reposer : « La petite enfance, je veux laisser ça *cool* » (Lysanne). Ainsi, si son enfant exprime l'envie de rester en pyjama parfois, elle n'y voit aucun problème :

Si moi, j'ai envie d'avoir une journée relaxe, il est comme moi, pas obligé d'être dans les activités tout le temps. C'est pour ça que j'essaie de ne pas l'inscrire à trop d'activités en même temps. Plein d'affaires pour pas qu'il ait un espèce d'horaire vraiment intense. (Lysanne)

Toutefois, dans l'entretien, elle fait le lien entre son travail ainsi que ce qu'elle demande à son enfant. Danseuse, chorégraphe et enseignante, elle explique notamment qu'elle souhaite transmettre à son fils des valeurs culturelles et éviter le gaspillage : « Juste des notions comme ça. Je sais que je suis un peu exigeante envers lui, mais, je ne me sens pas exigeante dans ce qu'il aime. Ça, j'ai le goût que ça vienne de lui » (Lysanne). Elle croit être de plus en plus à l'aise dans son rôle de parent, malgré le choc. Elle n'était pas sûre, avant de tomber enceinte, si elle voulait des enfants, car elle était orientée sur sa carrière. Son enfant l'aurait « emmenée ailleurs » : « Bien, je me sens vraiment moins dans la performance, dans la compétition. Je me sens plus ancrée dans le fond de ce que je fais et non pas le nombre de choses que j'accomplis » (Lysanne). Elle mentionne que son métier a une influence sur comment elle éduque son enfant : « Tu ne fais pas d'argent, c'est un métier super exigeant. Tu n'as pas de stabilité ». Ainsi, elle ne va pas dans les grands magasins de jouets, pour encourager les petits commerçants, n'achète pas de divan neuf sur lequel son enfant ne pourrait pas sauter et que « C'est sûr que je suis exigeante avec lui, et son père aussi. On fait des métiers super exigeants, où on te demande de performer, de te démarquer ». Elle explique qu'elle reprend son enfant quand il parle : « J'ai plus envie de lui montrer une rigueur dans la façon de faire les choses ou de l'approcher ».

Des parents font les liens entre les activités de leur enfant et ce que ça peut leur apporter dans leur développement : « Elle m'a dit qu'elle chantait plus de chansons. Ça, j'avoue, j'étais contente qu'elle l'ait remarqué. Qu'elle connaissait plus les paroles et qu'elle suivait plus le rythme des chansons. *Yeah*. Fonctions langagières. C'est bon. » (Jocelyne) Cette mère suit le développement de sa petite, ses étapes, par exemple, soulignant : « là, j'ai senti qu'elle était rendue à telle étape » : « Mais, quand je relisais les livres, bien elle suivait son horaire, elle était très régulière. Ce n'était pas... Elle ne chialait pas pour rien. Elle était comme toute comme il faut » (Jocelyne), soulignant que la plupart des critères de développement étaient remplis deux à trois mois avant l'âge déterminé par la

moyenne. Elle raconte vouloir être sûre de rien manquer dans les étapes du développement de sa fille pour ne pas « manquer son coup ». Du coup, elle a hâte que sa petite rentre à l'école pour qu'elle puisse être sûre qu'elle est « bien toute comme il faut ».

Cette pression des échelles et ratios peut engendrer du stress chez certains parents :

Oui, jusqu'à dix-huit mois, beaucoup [de suivi des étapes de croissance]. Dans les livres, le développement, ah, il fait ça... Mais là, je remarque, je le suis de moins en moins. On regardait, nous, il avait six mois, il ne se tournait pas, mais on voyait qu'il commençait, donc, "à quel moment où il s'est mis à ramper, essayer de marcher, est-ce correct ?" Je regardais toujours le nombre de mots : "Ça oui, ça il fait ça". Le nombre de mots, il est encore à deux ou trois étapes avant. Je pense que ça, ce que ça faisait, c'est que ça me créait plus d'inquiétudes (Rosemarie)

Un père explique qu'il croit que c'est un devoir des parents de surveiller le développement de ses enfants :

les éducatrices, aussi, ce n'était pas leur première langue [le français], donc, au bout de la ligne, notre fille n'apprenait pas grand-chose [...] Moi, je veux dire, on envoie nos enfants là parce que oui, on a besoin de les faire garder parce qu'on va travailler, mais, notre *job* en tant que parent, c'est s'assurer de leur développement (Roger)

Ce père trouvait que sa fille régressait lorsqu'elle fréquentait un CPE, par exemple, en ce qui a trait au maintien des ustensiles ou à son niveau de langage. De ce fait, elle fréquente désormais la garderie privée. Pour un autre père, il s'agit d'une face cachée : « Je dirais que c'est un peu la face cachée de tous les parents. Même si on ne le veut pas, on a toujours tendance à comparer les enfants entre eux et voir si notre enfant est un peu plus ou un peu moins évolué qu'un autre » (Paul). Ce père se dit conscient toutefois de l'inégalité : « chaque enfant évolue à son rythme et bien souvent, on se rend compte que, même s'il est un petit peu en retard sur quelque chose, ils sont bien souvent en avance sur autre chose » (Paul). Ce père trouve important de faire « travailler » son fils, en continuité des apprentissages effectués au CPE : « S'il apprend des choses à la garderie, je

continue de le faire travailler sur ces choses-là, des choses simples, que ça passe par l'hygiène, des petites chansonnettes que lui il fredonne et que je ne connais pas » (Paul) allant jusqu'à demander le recueil des chansons. Il lui importe de participer, de s'impliquer :

On ne met pas notre fils en garderie juste pour qu'il se fasse garder. Ça va au-delà de ça quoi [...] Bien, j'imagine qu'aujourd'hui, les éducatrices, ça va au programme qu'elles proposent, elles ont quand même un rôle d'éducation. Je ne leur demande pas d'éduquer mon fils, elles leur apprennent à commencer à compter, à écrire les lettres, des chansons, des jeux, moteur et tout. (Paul)

Le discours d'un parent rencontré toutefois se différencie des autres discours entendus sur la stimulation ou l'importance d'un programme éducatif. Ce père a choisi la garderie que pour sa proximité et sa disponibilité :

Bien, moi, je me dis que ce n'est pas très important le programme éducatif. Genre, l'important, c'est qu'elle soit avec des bonnes personnes qui, genre, ne s'occupent pas, s'occupent bien des enfants. Sont contents d'être là avec les enfants. Puis que, qu'ils soient là et qu'ils ne travaillent pas trop. Et le programme éducatif, je ne trouve pas que c'est important. Même plus tard, je ne trouve pas que c'est important. (Amine)

Il explique que, selon lui, les enfants n'ont pas besoin de tant de stimulation :

Bien, je ne sais pas. Parce que, ils n'ont pas besoin de beaucoup d'informations, ils n'ont pas besoin de schémas ou de schèmes à suivre. Ils ont besoin juste d'être écoutés, lavés, nourris puis des sourires. Et c'est tout. Bien habillés, de l'attention. C'est ce que je trouve intéressant. Pas de leur apprendre des lettres. (Amine)

Il aimerait que sa fille apprenne beaucoup d'autres choses et n'aimerait pas qu'elle devienne un de ces « enfants singe » :

qui sont dressés pour apprendre et prennent des cours pour entrer dans les meilleures écoles. C'est être surchargé d'activités. Moi, j'aimerais ça faire quelques activités avec [ma fille], faire des affaires, mais c'est important pour moi qu'elle s'ennuie, qu'elle ait rien à faire. C'est ça la vie. (Amine)

En effet, selon lui, « la vie n'est pas si excitante que ça et il faudrait mieux qu'elle se rentre ça dans la tête » (Amine). Il lui importe que sa fille ne soit pas dans un milieu aussi artificiel, avec du monde qui lui dise quoi faire. Il souhaite qu'elle développe par elle-même sa volonté, sa débrouillardise et son autonomie. Par ce terme, il entend penser par elle-même, être un petit peu rebelle, le défier.

Un autre père a mentionné peu suivre le développement mais pour une autre raison, celle de diminuer son inquiétude, ayant un enfant dont il s'est fait dire de surveiller ce qu'il mangeait lorsqu'il était très petit pour ne pas qu'il devienne obèse et qui, aujourd'hui, s'avère en retard de croissance : « Non, on ne suit pas tellement, sinon, on va toujours s'inquiéter. On va juste attendre et, d'une certaine manière, on suit, mais sans faire un cas. Ni se stresser ni le stresser par rapport à ça [retard de croissance]. On essaie juste qu'il mange, c'est tout » (André).

#### *7.7. Parents sous pression*

Le thème de la pression et des regards extérieurs a été abordé au cours de quelques entretiens. Des parents disaient parfois sentir des regards extérieurs ou alors, se mettre eux-mêmes de la pression et ressentir la pression qu'ils se mettaient. Une mère en particulier en a beaucoup parlé lors de l'entretien. Ingénieure de formation, elle a également suivi un cours en herboristerie et a adopté un petit garçon depuis peu. Elle raconte notamment son stress par rapport à la nourriture :

La bouffe, ça, ça a été pour moi un gros morceau qui m'énervait. Parce qu'il est arrivé à six mois, puis déjà, il mangeait un peu de céréales, puis là, je me rappelle du stress que j'avais, des comparatifs, à quel âge, ça mange ça, ça, ça. Et là, je voulais être sûre de ne pas prendre de retard. Puis, en même temps, je ne voulais pas aller trop vite pour introduire trop d'aliments pour rien et aller trop rapidement (Rosemarie)

Elle a peur d'être en retard ou au contraire, trop rapide, qui plus est, elle raconte les « standards » qui s'imposaient. Elle est consciente d'avoir un mode de vie différent de la majorité et sent le besoin de se justifier, parlant d'insécurité, de confrontation, et même de peur, par rapport à ses choix nutritionnels ou de santé pour son fils :

En gros, tu ne fais pas vacciner ton fils, pour tout le monde, c'était très... et je disais non, et j'arrêtais la discussion là, parce que je sentais que j'avais l'air vraiment d'une mère indigne, alors que ce n'est pas vraiment pas ça. Ce n'est pas par insouciance. (Rosemarie)

Elle trouve les choses un peu difficiles car elle n'est pas dans le « flot naturel de tout le monde, les vaccins, le lait, machin », être à contre-courant, même si, son fils se porte bien : « Et [mon fils], il est gros et fort en taille. Il n'a pas de carences. Et je suis contente parce qu'il les prend mes tisanes, il les boit. Il est très bien nourri, c'est le *fun* » (Rosemarie). Elle perçoit une pression qu'elle qualifie « d'impressionnante » et trouve parfois difficile d'y résister, notamment dans le cas où son enfant est malade :

Puis, pour moi, ça, ça me met de la pression. La pression qu'on me donne, c'est que je souhaite que ça paraisse que [mon fils] est bien. Et que ça ne paraisse pas juste dans ce qu'il est mais dans ce qu'on fait avec lui [...] Moi, je l'amenais aux visites et j'en avais de la pression, je voulais qu'il soit parfait. (Rosemarie)

Elle sent de la pression partout où elle va :

Donc, c'est sûr que, dans ce qu'il reflète, je me sens jugée comme parent. Et, en ce moment, je suis bien servie, parce que c'est un petit bonhomme très souriant, très rayonnant, en bonne santé et tout le kit et c'est vrai, des gens le disent, il a de la chance, on fait ce lien là, je me dis, si c'est l'inverse, on va se dire... donc c'est sûr que je me sens sensible au jugement des autres en tant que parent. C'est clair. (Rosemarie)

Par exemple au parc, où elle compare l'habillement, notamment pour savoir si son enfant est assez chaudement habillé. En même temps, elle explique qu'elle s'en mettait elle-même. Lors d'un récent voyage, elle a oublié un sac de vêtements chauds pour son fils et dira : « je ne me suis pas sentie à la hauteur » (Rosemarie). Cela peut être également en rapport avec l'école comme pour Jocelyne qui souligne pour sa fillette : « Parce qu'il va falloir l'inscrire à l'école à un moment donné. Ça a l'air que je suis déjà en retard ».

Quant au regard extérieur, il peut venir de la famille, y compris la belle-famille ou des gardiennes également. Un père raconte que lorsque sa petite fille fréquentait

une garderie privée avant le CPE, l'éducatrice lui faisait des commentaires sur l'habillement de sa fille. Ce père explique cependant qu'il est fier de l'éducation qu'il donne à sa fille, même si ce n'est pas parfait. Un père exprime ne pas s'en préoccuper : « Puis, les gens de l'extérieur, bien, il n'y a personne qui est parfait et je ne vais pas me formaliser nécessairement avec le regard des autres. Ils peuvent penser ce qu'ils veulent » (Roger). Comme une mère, qui arrive presque à se détacher du regard des autres : « Le regard de l'extérieur vient oui, dans mes bonnes journées, je m'en fous complètement et dans mes mauvaises journées, je me dis de m'en foutre » (Rita). Un père explique :

Je me mets de la pression parce que j'aimerais ça que ça soit parfait. Donc, c'est d'accepter mes limites, accepter que je ne peux pas tout lui donner. Oui, je me stresse un peu avec ça mais l'important, c'est qu'on ait du bon temps, qu'elle se sente aimée. Donc, à partir de là, je me dis que la base est bonne, je l'aime, je lui donne de l'affection. (Pierre-Alexis)

Il peut venir des autres parents. Une mère raconte qu'elle trouve que les éducatrices de la garderie sont trop fines, qu'elles s'adaptent trop au monde selon elle, aux parents notamment qui ne prennent pas leurs responsabilités.

Des parents mentionnent des moments, à la halte-garderie, à la pataugeoire ou au cours de danse, où le regard extérieur a été souffrant. Une mère raconte l'expérience « traumatique » qu'elle a vécue au cours de danse parent-enfant où sa petite fille a refusé de danser. Elle explique qu'en tant que seul parent pour qui ça ne fonctionnait pas, elle a senti un regard extérieur et n'ose imaginer les parents pour qui c'est toujours comme ça. Elle avoue avoir trouvé ça « super exigeant » comme expérience. Certains parents disent qu'être séparé ou divorcé pouvait aider car cela leur met moins de pression en tant que parent : « J'aime bien élever mon enfant à ma propre manière et je n'ai personne pour me dire, ah, tu dois faire ci ou tu dois faire ça. Là, au moins, c'est moi qui gère la situation et ça me va comme ça » (Pierre-Alexis), précisant toutefois qu'il a vécu un épisode de pression lors de « l'épidémie » de la grippe A.

Par conséquent, différentes thématiques ressortent du discours des parents rencontrés, tels que les thèmes de la gestion, de l'argent, de l'information ainsi que de la pression. À partir de ces différents thèmes, nous reviendrons sur la revue de littérature ainsi que sur les liens possibles à faire.

## Chapitre 8. Parents, travail et éducation

Grâce aux éléments tirés des entretiens, on peut maintenant tenter de répondre à notre questionnement de départ, qui était quel lien peut-on faire entre la manière dont les parents envisagent le cheminement de leur enfant et leur propre expérience de travail ? Les éléments explicités sont également mis en lien avec la revue de littérature effectuée antérieurement.

### *8.1. Experts et État : Quelques constats*

La revue de littérature soulève plusieurs rôles et positions, parfois contradictoires, accordés aux parents. Un retour aux principaux constats tirés de la revue de littérature rappelle les deux grands courants s'inscrivant en éducation, soit élever un enfant pour lui-même, afin qu'il développe son potentiel, et l'élever pour qu'il puisse « servir » la société (Piaget, 1988[1972]; Pourtois et Desmet, 1997; Sheriff, 2000; St-Jarre, 2001). Les parents sont habituellement tenus comme responsables de la « production » d'un enfant qui pourra s'intégrer à la société ainsi que de la « révélation » de ses potentialités. Face à ce dilemme, les opinions divergent. Certains auteurs croient que les parents se sentent compétents face à ce rôle (Massé, 1991; Trudelle et Montambault, 1994) tandis que d'autres sont plutôt d'avis que les parents ne se considèrent pas nécessairement compétents et se sentiraient coupables, étant à bout de souffle (Saucier, 1983; Boisvert, 1997; Tochon et Miron, 2004; Bouthillette *et al.*, 2006; Gagnier et St-Jean-Trudel, 2007).

Les auteurs se rangeant derrière cette deuxième opinion croient également que les besoins des parents sont occultés. Ils suggèrent que l'accent est plutôt mis sur le savoir des « nouveaux experts », notamment des psychologues, psycho-éducateurs et autres, qui occuperaient une place plus importante dans la société, d'où la plus grande accessibilité à l'information sur l'éducation. Du coup, les parents se retrouveraient infantilisés, l'accent étant mis davantage sur leurs déficits (Parazelli *et al.*, 2003), alors que d'autres auteurs suggèrent plutôt que les parents seraient sur-responsabilités car tenus comme responsables en cas « d'échec » dans la « production » de l'enfance (Drolet, 1997; Cicchelli et Maunaye, 2001; Martin, 2004).

Plusieurs traits sont présentement accordés à l'enfant - d'être passif à acteur - ce qui peut imposer de nouvelles responsabilités aux parents. Le statut de l'enfant a également évolué, car selon plusieurs auteurs, l'enfant « crée » désormais la famille (Caillé, 2003; Belleau, 2004; Hamelin-Brabant, 2006a). Également, depuis Dolto (2003[1985]), qui a suggéré que l'enfant est un sujet à part entière, il y aurait une nouvelle « valorisation » de l'enfance. Parfois conçu comme un « produit passif » des divers facteurs opérant sur lui, un caractère d'irréversibilité semble désormais inhérent à l'enfance, comme s'il y avait des stades à passer absolument dans un certain ordre ou alors, des traits impossibles à modifier ultérieurement (Piaget, 1988[1972]; Lalonde-Graton, 2003). De plus, la science - notamment celle des « nouveaux experts » - ayant démontré que les enfants avaient un grand potentiel, la plupart des auteurs sont d'avis que des capacités insoupçonnées sont maintenant accordées à l'enfant (Gavarini, 2006). De ce fait, les parents se voient attribuer la responsabilité de l'aider à développer cette grande potentialité, risquant sinon de se faire reprocher de plus grands coûts pour l'État si ce dernier doit investir dans les « deuxièmes chances » telles que la réinsertion sociale (Martin, 2004). Lareau (2003), par exemple, a décelé deux tendances chez les parents américains, soit la « concerted cultivation », qui concerne majoritairement les parents de classe moyenne qui « rentabilisent » les loisirs de leurs enfants, pensant à leur futur économique; ainsi que l'« accomplishment of natural growth », qui concerne davantage les parents de classes populaires qui préfèrent laisser faire « la nature », croyant plutôt que les enfants se développent par eux-mêmes.

Dans la même lignée, des auteurs ont mis de l'avant la grande pression que vivent certains parents tandis que d'autres ont plutôt mis l'accent sur la pression que vivent les enfants, surtout de la classe moyenne, pour se réaliser, suggérant qu'il y a peut-être « observance à la prescription », soit exécuter à la perfection ce qu'on leur demande de faire, même si ce n'est pas leur désir personnel (Elkind, 1983; Guthrie et Matthews, 2002; Duclos, 2006; Honoré, 2008). Buzyn (1995) note pour sa part une stimulation et une autonomisation excessives. Les parents pourraient avoir l'impression qu'ils doivent profiter au maximum de toutes les techniques de développement, par exemple, en maximisant l'apport culturel des temps libres de leurs enfants.

Au même moment, plusieurs auteurs notent une complexification du rôle de parent, notamment un cumul des rôles sociaux, au point que certains diront qu'il y a une surcharge de rôles (Paquet, 2004; Conseil de la famille et de l'enfance, 2005; Tremblay *et al.*, 2006). Par exemple, Bouthillette *et al.* (2006), dans une recherche effectuée auprès de parents avec jeunes enfants à charge, expliquent trois types de stress découlant de l'organisation du travail remarqués par une responsable de service de garde. Des études indiquent que plusieurs parents déplorent le manque de temps pour eux et pour leur couple. Il y aurait une intensification du travail et une augmentation du nombre de journées de travail. Une courte analyse des différentes philosophies du travail met en exergue les principaux traits de l'organisation du travail des parents tels que la conception de l'individu rationnel, des rapports humains fragmentés et règlementés (Enriquez, 1997). Les tensions découlant du cumul de rôles sociaux et de la complexification du rôle de parent se répercuteraient sur la santé mentale et physique des travailleurs, ainsi que sur leur performance au travail. Des auteurs se questionnent : est-ce la famille qui empiète sur le travail ou le contraire (Duxbury *et al.*, 2003) ?

De plus, des chercheurs se demandent si, au-delà de devoir adapter la vie de famille à la vie professionnelle en termes de rythme ou d'horaire de travail, elle ne doit pas non plus s'adapter au type de gestion du monde du travail (Almqvist, 2006). La référence aux « compétences » des travailleurs est de plus en plus répandue dans le monde du travail bien qu'il reste difficile de les mesurer ou d'en fixer le seuil. On utilise également le thème des « compétences » non plus que pour le travailleur mais même, comme le renseigne la revue de littérature, pour les parents et l'enfant. La logique de dépassement permanent, l'exigence de succès ainsi que la demande constante d'adaptabilité et de performance semblent également s'appliquer aux parents et aux enfants comme elles s'appliquent aux travailleurs. Différentes stratégies sont alors utilisées pour atteindre ces objectifs telles que la médicalisation.

Au Québec, l'État est un acteur important dans le champ de l'enfance et sa politique familiale est assez explicite. Il y a des guides à ce sujet s'adressant aux parents, aux intervenants œuvrant dans le milieu de la petite enfance, aux

gestionnaires des services sociaux et de santé ainsi qu'à la population en générale. Malgré certaines différences dans ces écrits, par exemple, dans le ton utilisé (de la recommandation à l'injonction, en passant par ce qui est présenté comme des « faits ») ou le public auquel ils sont destinés, certains traits sont récurrents. Ainsi, l'accent est mis souvent sur les parents « à problèmes » ou en situation de vulnérabilité (des auteurs focalisent sur le jeune âge des parents ou leur « extrême pauvreté »), par crainte de la « transmission des problèmes sociaux et de santé intergénérationnelle ». Ces parents pourraient produire des individus considérés comme des « échecs », soit qui n'arriveraient pas à s'intégrer dans la société, comprise ici comme le marché du travail. De ce fait, il est mentionné dans *Briller parmi les meilleurs* que l'éducation doit être orientée vers la réussite et qu'il importe d'« investir » dans l'avenir des jeunes, afin de répondre aux « exigences nées de la compétition et de l'ouverture des marchés » (Québec, 2004a). Les termes « excellence », « édification », « succès » et « performance » reviennent tout au long de ce document. Il est inscrit qu'il est important d'acquérir et de développer les compétences des jeunes pour assurer leur intégration dans la société. Dans plusieurs écrits étatiques, le marché du travail est conçu comme un élément essentiel de bonheur, un gage d'épanouissement (Québec, 2002; Québec, 2004a; Québec, 2008; INSPQ, 2009). Généralement, les parents sont décrits dans les documents étatiques comme compétents mais ayant besoin d'être « guidés » (Québec, 2008; INSPQ, 2009). L'enfant y est pour sa part également conçu comme « compétent ». De ce fait, une liste des « produits » qu'il devrait avoir développé à tel ou tel âge est détaillée dans le guide *Accueillir la petite enfance* (Québec, 2007a). Au même moment, il est inscrit dans ce guide qu'il faut miser sur le développement global de l'enfant et ne pas favoriser la course à la performance, même si l'enfant naît avec des capacités surprenantes; il faudrait respecter son rythme (Québec, 2007a). Il s'agit donc d'un double discours qui est promulgué par l'État. D'un côté, il faut respecter le rythme de l'enfant et de l'autre, il faut qu'il acquière un certain nombre de traits à âge donné.

### 8.2. *Paroles et valeurs des parents*

Les parents rencontrés lors de cette recherche perçoivent leur enfant avec différents traits, par exemple, intellectuel, passionné ou avec un tempérament explosif, et mettent de l'avant sa personnalité. L'enfance représente pour eux

majoritairement une période de liberté, de bonheur, d'insouciance, sans responsabilités « d'adulte », de contraintes, de devoirs ou de normes. Il s'agit d'une période moins chargée, où il y a encore « du temps ». C'est également une période marquée par le jeu, l'imaginaire et sans « peurs ». Pour la majorité des parents rencontrés, c'est un moment où les enfants se forment et où les choses « s'enregistrent ». C'est une période de « construction », où s'instaurent les « moyens de défense » ainsi que les « moyens de survie » et qui doit se solder par l'autonomie. Des parents peuvent mettre l'accent sur le plaisir et le jeu, tout en trouvant important que les enfants découvrent de nouvelles choses, mentionnant, par exemple, « qu'il faudrait » que leur enfant participe à des activités extérieures à la garderie ou au CPE s'il n'en a pas déjà une ou deux à son horaire.

La garderie ou le CPE est choisi en fonction principalement de sa proximité, ainsi que des listes d'attente, des références et du coût. Certains parents ont une assez bonne idée de ce que leur enfant fait à la garderie, tandis que d'autres en ont une idée plus vague. Pour ceux qui en ont une certaine connaissance, ils mettent l'accent sur la stimulation et les apprentissages, notamment de la vie en société, que leur enfant y fait. Il leur importe que leur enfant développe son « autonomie », « découvre de nouvelles choses », « bouge », soit « stimulé » et « persévère ».

Certains parents semblent conjuguer assez facilement parentalité et vie personnelle. Trois des parents rencontrés sont séparés au moment de l'entretien et décèlent certains avantages à cette situation, par exemple, avoir du temps libre pour soi. Deux disent oublier le travail une fois celui-ci terminé ou ne pas rapporter de travail à la maison (pour pouvoir mettre son cerveau à « à *off* côté travail ») et cultiver le plaisir au travail. D'autres mettent plutôt l'accent sur la « course contre la montre » lorsqu'ils abordent le sujet de la conciliation travail-famille. Ils évoquent, par exemple, les termes de « super-gestion de *superwoman* », et de « jonglage ». Ils trouvent leur vie compliquée à gérer et disent avoir rarement assez de temps pour souffler ou être avec les enfants. L'aspect financier peut également être problématique, tout comme le manque de stabilité du travail ou le manque de flexibilité dans l'horaire des CPE. « C'est épuisant », « Je suis fatigué » reviennent dans certains discours. D'autres trouvent

également « exigeant[e] » la conciliation travail-famille mais se disent « bien organisés ». Ils peuvent parfois profiter de la présence d'une aide ménagère ou alors, d'heures de travail réduites ou d'un horaire flexible. Pour ce groupe, on retrouve souvent un certain ennui lié au travail, une impression de lourdeur administrative ou structurelle ou alors, un moins grand sentiment d'accomplissement lié à leurs tâches. Plusieurs disent trouver ce sentiment ailleurs, par exemple, dans l'implication auprès d'un organisme communautaire, des cours d'herboristerie ou l'enseignement du ski.

Les parents rencontrés se posent de multiples questions sur leur rôle. Ils ne sont pas sûrs d'être sur le « bon chemin » ou d'avoir pris « la meilleure décision ». Pour eux, être parent est avant tout une responsabilité ou un engagement. Ils se perçoivent comme une « ressource », un « accompagnateur » ou un « guide », offrant protection, limites et écoute. Malgré le fait qu'ils décrivent leur rôle de manière positive, le plus important revers soulevé est, comme il a déjà été soulevé, la « course contre la montre ». Les parents sont tiraillés entre des sentiments contradictoires, par exemple, entre fierté et culpabilité. Ils souhaitent transmettre à leurs enfants avant tout le « respect de soi et des autres » ainsi que des valeurs d'« ouverture d'esprit », d'« indépendance », d'« autonomie », de « persévérance », de « vaillance », d'« effort », de don de soi (par exemple, « se donner à 100% dans le travail ») et de communication.

En ce qui a trait aux références, la moitié des parents rencontrés aime bien consulter de la documentation - notamment des sites internet où il y a des forums de parents - tandis que l'autre moitié, surtout des hommes, préfère se fier à son instinct. Il y a toutefois une certaine ambivalence dans leurs discours par rapport au rôle que doit jouer l'État dans l'éducation, s'il doit ou non s'immiscer dans l'éducation. Lorsqu'on leur demande quels sont leurs objectifs pour leur enfant, ils répondent qu'ils souhaitent que ce dernier puisse être heureux et autonome, qu'il puisse « gérer [ses] responsabilités », trouver du travail, faire de l'argent, « prospérer dans ce qu'elle aime ». Un d'entre eux justifie ce dernier point en disant : « On vit dans un monde capitaliste [...] il faut que tu aies du *cash* ». Ils souhaitent que leur enfant puisse se réaliser dans le travail et qu'il puisse être intégré en société. Le travail est associé à l'accomplissement de soi, à un lieu où

on peut s'épanouir, et qui assure un bon revenu. Pour plusieurs parents, il importe que leur enfant persévère et prospère, qu'il aille « à la mesure de sa capacité », qu'il utilise tout son potentiel. Le langage du travail est également présent dans le discours des parents lorsqu'ils évoquent leur propre rôle : ils parlent en effet de leur « job de parent », ne se sentent pas nécessairement à la hauteur dans ce « métier » et préfèrent même parfois que ce soit quelqu'un avec des « diplômes » qui s'occupe de leur enfant.

« Stimulation » est un terme qui ponctue souvent leur discours. Plusieurs croient que la garderie familiale est « correcte », jusqu'à « environ deux ans », soit l'âge du « grand développement ». Il leur importe que les journées à la garderie ou en CPE soient « vraiment très remplies », que leur enfant soit « occupé », bref, qu'il fasse beaucoup de choses, qu'il soit « dans l'action ». De ce fait, le jeu ressort parfois comme un devoir : « si elle a une responsabilité elle, c'est de jouer. Elle a une obligation de jouer ». La plupart des enfants suit au moins une activité à l'extérieur de la garderie ou alors, leurs parents mentionnent qu'« il faudrait » qu'ils inscrivent leur enfant à un cours. Une mère qui explique pourquoi elle regarde le bilan au CPE de sa fille évoque les termes « d'objectifs à atteindre », comme si le CPE était « l'emploi » de la fillette. Pour elle, le travail est lieu de production et de rentabilisation. Une autre mère fait le parallèle entre son travail qui est exigeant, qui lui demande de performer et de se démarquer et ce qu'elle exige de son fils. Un père parle de « faire "travailler" son enfant » et un autre, des horaires qu'il se fixe lorsqu'il est avec son enfant. Des parents expliquent l'importance de ne pas « manquer son coup » mais également, du problème causé par « trop tout savoir », dans un « excès de vouloir bien faire ». Le « trop plein » d'informations peut les amener, disent ces mères, à s'inquiéter pour tout, notamment par « souci de performance ». Les parents sentent parfois des regards extérieurs ou de la pression qu'ils se mettent sur eux-mêmes.

### 8.3. *Ouverture*

Que retenir maintenant des éléments tirés de cette recherche en lien avec la littérature lue ? Premièrement, par rapport aux « deux grands courants » en éducation, on remarque que les parents rencontrés se situent entre les deux courants. À la fois, ils veulent « stimuler » leur enfant, que celui-ci développe tout

son « potentiel » mais également, la question de l'intégration à la société revient souvent, même si l'expression « servir la société » n'est pas utilisée, sauf dans un cas où un père parle du potentiel que sa fille a pour la société.

Le thème de la responsabilité est récurrent. Il s'agit souvent du premier terme ressortant à la question « qu'est-ce qu'un parent ? ». Cependant, contrairement à ce qui est avancé dans la revue de littérature, on ne peut conclure à un sentiment de « sur-responsabilisation » ou de culpabilisation, bien que ce dernier terme soit ressorti quelques fois des entretiens. De plus, les parents évitent de répondre par oui ou par non lorsqu'on leur demande s'ils se sentent « compétents ». Le plus souvent, ils disent « faire de [leur] mieux », même s'ils ne savent pas s'ils sont sur « le bon chemin ».

Alors que l'utilisation du mot « échec » semble particulièrement en vogue dans les écrits étatiques tout comme celui du concept de « risque » dans la littérature, les parents rencontrés craignent surtout les « mauvaises influences », et parlent que s'ils font bien leur « job », leur enfant ne devrait pas se retrouver au coin de « *whatever* quelle rue ». Plusieurs n'abordent pas le sujet d'un parcours « hors-normes ». Malgré le fait que ce thème soit très présent dans les écrits sur l'enfance, le thème de la médicalisation n'a pas été soulevé par les parents rencontrés.

En ce qui a trait au savoir des « nouveaux experts », les hommes répondent le plus souvent que les livres, c'est bien pour des problèmes particuliers, comme « les plaques rouges sur les fufounes » mais que le reste du temps, ils se fient sur leurs instincts. Les femmes, majoritairement, se disent parfois envahies par l'information, le problème de « trop tout savoir », rejoignant ici ce qui est soulevé dans la revue de littérature par différents auteurs. Elles ne font cependant pas référence à une présomption d'incompétence qui planerait sur elles ou alors, à un sentiment d'infantilisation, sauf dans un cas (une mère dit lire des conseils sur l'éducation établis « en morale »). Les mères rencontrées mettent plutôt l'accent sur le fait qu'elles doivent revenir à ce qu'elles « sentent » plus qu'elles ne mettent l'accent sur le fait qu'elles se sentent « poussées » par les experts.

Peu de parents abordent directement le sujet de l'État. Une mère dit avoir apprécié le guide *Mieux vivre avec son enfant*, notamment pour ses trucs « concrets ». Sinon, quelques parents abordent le sujet de l'État comme quoi il ne faut pas qu'il s'immisce dans la famille ou alors, qu'il doit s'immiscer dans la chaîne des connaissances, les parents ne pouvant transmettre à leurs enfants ce qu'ils ne savent pas. Les opinions sont donc partagées quant au rôle de l'État dans l'éducation. Un trait surprenant de cette recherche est le nombre de parents disant consulter des forums de parents sur Internet. Cette manière de faire semble très populaire pour échanger avec d'autres parents vivant la même réalité qu'eux et pour obtenir des « trucs concrets ». Les parents rencontrés n'ont pas exprimé leur besoin d'être « guidés » dans leur rôle de parent, contrairement aux écrits étatiques, et semblent plutôt avoir besoin d'horaires flexibles, de gardiens compétents ou de stabilité financière. Ils paraissent adhérer au double discours d'*Accueillir la petite enfance*, soit expriment l'importance du « développement global », de l'apprentissage par le jeu et du respect du rythme de l'enfant et, au même moment, regardent les échelles et autres listes de produits que l'enfant doit avoir développé à tel ou tel âge.

En ce qui a trait au statut de l'enfant, il reste assez difficile à définir. Les thèmes de l'« enfant-projet » ou de l'« enfant-parfait » ne sont pas ressortis des échanges contrairement à ce que laissait supposer la revue de littérature. Plusieurs parents évoquent les notions de « print » ou d'une « carte mémoire vierge » où les choses « s'enregistrent » ou « s'inscrivent », même quand l'enfant dort, rappelant quelque peu mais se différenciant des anciennes considérations de l'enfant comme d'un « moule » ou d'une « plante ». Le caractère d'« irréversibilité » de l'enfance ne ressort guère des discours des parents rencontrés, mais quelques parents soulèvent la peur de « manquer leur coup » comme parents. Les propos de ces parents semblent rejoindre les discours selon lesquels l'enfant a un grand potentiel qui ne demande qu'à être exploité, rejoignant ici l'idée de personnalisation de l'enfant soulevée par Ronfani. Par exemple, des parents justifient par le « potentiel » pourquoi leur enfant suit une ou deux autres activités à l'extérieur de la garderie ou du CPE, un parent justifiant, par exemple, que les enfants sont des « éponges ».

Par contre, contrairement aux idées de Lareau, on ne peut voir un lien direct avec nos résultats et l'inscription à des activités extérieures ou l'« investissement » pour le futur, quoiqu'on remarque une certaine tendance à vouloir « rentabiliser » le temps des enfants. Laisser aller la « nature » ne semble guère populaire sauf dans un cas, le père qui souhaite que son enfant ne devienne pas un « enfant-singe ». On remarque toutefois que le thème de l'autonomie ressort de presque tous les discours des parents rencontrés tout comme il ressortait dans la revue de littérature (Buzyn, 1995; Tochon et Miron, 2004). Les matériaux recueillis ne permettent pas, comme Buzyn, de qualifier la position des parents rencontrés d'« autonomisation excessive ». Les parents ne parlent pas tant d'« enrichissement » - contrairement à ce qui est soulevé dans la revue de littérature - mais plutôt de faire des choses « nourrissantes » ou alors, ils évoquent la question de la « stimulation ». Le fait que ce dernier mot revienne aussi souvent dans leur discours ne permet pas de juger de « l'observance à la prescription » ou du niveau de stress des enfants, mais peut soulever des questionnements.

Peu de parents ont parlé « d'intensification » du travail. Quant à la surcharge et au cumul des rôles, en effet, ce thème est apparu, notamment pour ce père qui a de la difficulté à conjuguer travail, vie de famille à cause de son horaire atypique ou cette mère qui dit ne pas avoir assez de temps pour son couple. Certains, notamment ceux se disant « à la course », ont l'air plus à bout de souffle. Par contre, pour d'autres, cela semble plus facile à conjuguer, particulièrement pour ceux ayant la garde partagée de l'enfant ou alors, ceux pouvant compter sur des « ressources alternatives » telles que des horaires flexibles, un travail à temps partiel, une aide ménagère, un soutien d'enfants plus âgés ou une conjointe en congé de maternité. Il est surprenant de constater à quel point les parents envisagent différemment enfance et âge adulte. Tandis que le premier est associé à l'insouciance, à « avoir du temps » ou au jeu, l'autre est associé aux « peurs », aux « normes », aux « contraintes », au « stress », à la « survie » ou à la « défense ».

Des liens quant au rapport avec le travail ainsi que la manière d'envisager l'éducation de leur enfant peuvent être avancés. Comme dans l'étude de Bouthillette *et al.* (2006), trois différents rapports au travail ressortent de notre

étude, divisés ici en « je sors de mon travail, j'oublie mon travail », « c'est la course » et « c'est exigeant mais on est bien organisés ». Comparativement à cette étude cependant, les parents les plus « relax » ne sont pas nécessairement les parents les plus jeunes de l'étude. La différence est plutôt dans leur manière d'envisager le travail. Ils sont majoritairement le groupe pour qui le travail n'occupe pas « une grande place » et qui peut facilement mettre leur cerveau « à *off* côté travail » une fois à la maison. Ceux « à bout de souffle » n'occupent pas des emplois dans les usines mais plutôt des emplois au statut plus précaire. Ils disent, par exemple, qu'ils sont « exigeants » parce que leur métier est « exigeant » et qu'on leur demande de performer et de se démarquer. Finalement, le dernier groupe, caractérisé dans notre étude par leur rapport au travail et à la vie familiale par « c'est exigeant mais on est organisé » dit vivre, par exemple, une pression pour « parce qu'il faut que tu livres ». Les parents de ce groupe sont un peu plus âgés que ceux des deux autres.

Sur l'éducation, bien que tous les parents l'aient mentionnée, la notion de plaisir – qui, d'autre part, ne ressort nulle part dans les écrits de la revue de littérature – rejoint davantage du premier et du deuxième groupe, tout comme « être à l'écoute ». Tous les groupes abordent la question d'autonomie mais cette notion est davantage ressortie dans le deuxième groupe, groupe dont les parents doutent davantage d'eux-mêmes quant à l'éducation de leur enfant. Les deuxièmes et troisièmes groupes utilisent davantage le mot « gérer » ainsi que « stimulation ». Sur le travail, le premier groupe a plus mis l'accent sur l'avenir financier tandis que le deuxième a mis l'accent sur faire ce que l'on aime, être heureux au travail et le dernier groupe, sur se réaliser dans le travail, se donner et persévérer. Contrairement aux propos soulevés dans l'étude de Bouthillette *et al.*, on ne peut savoir dans quelles conditions ou dans quel état d'esprit les enfants sont lorsqu'ils arrivent à la garderie ou au CPE, n'ayant recueillis que les dires des parents.

En ce qui a trait à la question de la famille empiétant sur travail ou vice-versa, les éléments recueillis ne permettent pas d'en juger. Toutefois, on remarque que les termes associés au travail ressortent des discours des parents rencontrés. L'utilisation fréquente du terme « gérer » dans le discours des parents ainsi que le contexte dans lequel il survient (par exemple, gérer les crises des enfants) peuvent

laisser croire que la famille doit s'adapter au type de gestion du travail comme le suggère maints auteurs. Après « parler de faire des enfants » (Houle et Hurtubise, 1991) est-il maintenant plutôt temps de « parler de gérer les enfants » ? Il est à noter que la revue de littérature effectuée ne laissait pas suggérer une utilisation de ce terme par les parents. .

Houle et Hurtubise mettent en exergue que jadis, l'enfant était considéré comme un don de la nature, qui appartenait à Dieu. Aujourd'hui, on peut se demander à qui appartient-il : aux parents, à la société ou alors, au marché du travail, en tant que futur « citoyen travailleur » (Lister, 2003) à éduquer ? De plus, lorsqu'on leur demande d'explicitier sur l'utilisation de ce mot, des termes tels que « rentabilisation » ou « performance » ressortent.

Comme pour les auteurs signant les écrits étatiques, le thème de l'« intégration » dans la société semble important pour les parents rencontrés. De plus, lorsque les parents parlent du travail, il y a une tendance à voir ce domaine comme un lieu d'épanouissement et de réalisation de soi, tel que mentionné jusqu'à un certain point dans les écrits étatiques. Certains parents vont jusqu'à dire qu'il importe de se « donner à 100% dans le travail », d'y prospérer ou d'aller au bout de ses ambitions, rejoignant encore ce qui est inscrit dans les écrits gouvernementaux. La majorité entrevoit le travail comme quelque chose de nécessaire et de positif, même ceux disant y connaître des difficultés (telles que la conciliation travail-famille ou la perte d'emploi). Les parents rencontrés souhaitent également transmettre, entre autres choses, des valeurs de vaillance, de persévérance, de don de soi, d'autonomie et d'efforts qui peuvent se rattacher au monde du travail. Comme précisé antérieurement, il est à noter que le terme « compétence » est très peu ressorti, tant au sujet des parents ou des enfants, contrairement à ce que laisse supposer la revue de littérature. Cependant, ces éléments peuvent être associés à autre chose, notamment au rapport à la consommation ou à l'idéologie en vogue. Ainsi, il est difficile de savoir si l'utilisation du terme « gérer » doit être comprise uniquement comme un mot à la mode ou alors, comme une conséquence de la « contagion » du monde du travail, telle qu'avancé par Perrenoud (2008). De plus, le fait qu'il ne s'agisse que d'un échantillon restreint de parents est à considérer.

Toujours concernant le travail, on peut noter plusieurs mentions du mot « job » dans le discours des parents rencontrés. L'utilisation de ce terme englobe le rôle du parent mais également, l'enfant : « Nous, à la maison, on a une job », rejoignant ainsi les écrits de Pourtois et Desmet (1997), selon qui il y a une « nouvelle productivité » liée à l'éducation ainsi que Gavarini qui suggère qu'il y a « productivisation » de l'enfance. Des parents rencontrés disent, par exemple, qu'il leur importe que leurs enfants aient des journées « très remplies ». Déjà, pour Binet (1973[1909]), au début du 20<sup>e</sup> siècle, il fallait produire des enfants « rentables », tandis qu'aujourd'hui, Saint-Martin (2002), considère que les enfants sont perçus comme des investissements pouvant produire des bénéfices significatifs. Bigras et Japel (2007), pour leur part, vont jusqu'à dire que les « investissements » dans les premières années de la vie des enfants sont les plus « fructueux ». Cette idée de « productivisation » n'est donc pas nécessairement nouvelle mais l'utilisation du terme « job » comme métier l'est peut-être.

Par conséquent, on peut voir que les discours des parents rencontrés permettent de voir au-delà de la question de départ. Le langage des parents donne accès à tout un espace de réflexion sur le rapport au travail, où la performance semble assez centrale. Par exemple, certains parents utilisent des mots provenant d'un même registre de langage associé au monde du travail pour discuter de l'éducation de leur enfant. Ainsi, les parents rencontrés, même s'ils ne parlent pas nécessairement de « compétition » ou d'« esprit d'entreprise », utiliseront les termes de « gérer », de « rentabilité » ou de « performance » - notamment en parlant d'un « souci de la performance ».

## **Conclusion**

En ce qui a trait au travail, comme dans les écrits étatiques, les parents ont tendance à le voir comme un lieu d'épanouissement et de réalisation de soi. Il leur importe que leur enfant y prospère. De plus, plusieurs valeurs qu'ils souhaitent inculquer à leur enfant, telles que la persévérance, la vaillance ou le don de soi au travail s'y rapportent. La « productivisation » qui est associée à l'enfance peut également être mise en lien avec le travail. Par contre, alors que dans la revue de littérature, tant sur le travail que sur l'éducation en général, on parle de « compétences » et de « sur-responsabilisation », ce thème ne ressort pas du discours des parents. Parfois, des parents peuvent se sentir envahis par de l'information mais on ne peut parler d'« anxiété parentale ». Rejoignant les propos de la revue de littérature, plusieurs parents ont abordé les grandes potentialités de l'enfant ainsi que de l'importance qu'il développe son autonomie et qu'il soit stimulé. Plusieurs parents ont parlé du plaisir dans l'éducation de leur enfant, thème peu abordé dans la revue de littérature.

Comme explicité au chapitre précédent, la matière récoltée en entrevue permet d'élargir le questionnement ayant mené aux entretiens avec les parents. En effet, au départ, l'objectif était de trouver des liens entre le rapport au travail des parents et comment ils envisagent l'éducation de leur enfant. Au final, ce qui ressort des matériaux recueillis est tout un univers de discours qui se rejoignent et se détachent des hypothèses soulevées par la revue de littérature. Quel que soit le rapport au travail des parents, « je sors du travail, j'oublie mon travail », « c'est la course » ou « c'est exigeant, mais on est bien organisés », le langage du travail est présent dans les discours des parents, par des termes de « performance », de « rentabilisation », d'« objectifs » ou de « gestion » ou par le fait qu'ils parlent fréquemment de « job » ou de « métier » de parent ou d'enfant. Il s'agit donc de deux univers, le travail et l'éducation, qui se juxtaposent dans le discours des parents.

Par conséquent, ces constats ouvrent la voie et permettent de pousser plus loin la réflexion sur différents plans. Cependant, ils doivent être compris selon leurs

limites telles que la représentativité de l'échantillon. Aucun parent ne parlant pas français n'a participé à cette étude et l'échantillon était concentré à Montréal, métropole québécoise. De plus, de nombreux parents ont répondu être trop occupés ou ne pas avoir le temps de participer à cette recherche et on peut s'interroger à savoir si ces parents auraient introduit une nouvelle lecture du rapport au travail.

En ce qui a trait au travail, les matériaux dont on dispose permettent de concevoir trois tendances qui se dessinent. Comme explicité précédemment, il y a les parents qui réussissent à « oublier » le travail, ceux qui sont « à la course » ainsi que ceux qui se définissent comme « organisés ». Quelques hypothèses peuvent être avancées quant aux liens avec l'éducation des enfants, notamment sur les thèmes de la « gestion », du « plaisir » ou de l'« autonomie ». Ces hypothèses pourraient être creusées dans le cas d'une recherche de plus grande ampleur, par exemple, concernant davantage de parents. Qui plus est, il pourrait être intéressant d'effectuer le même type de recherche avec des parents d'enfants de différents âges. Ainsi, on pourrait s'interroger sur comment les parents d'adolescents envisagent l'éducation de leur enfant. Leur discours est-il le même pour tout ce qui a trait à la « gestion » ou même, aux questions de « stimulation » ?

En effet, on remarque dans cette étude que « laisser aller la nature » n'est pas un thème très populaire dans l'éducation des enfants. Les parents rencontrés ont plutôt tendance à parler de « stimulation » ou du « potentiel » de leur enfant. Considérant la fréquence dans l'utilisation de ces deux termes, une analyse plus approfondie de ces termes pourrait être effectuée. Qui plus est, un autre thème revenant fréquemment dans le discours des parents rencontrés est celui de l'autonomie. Tout comme pour la question de la « stimulation », on peut s'interroger quant à l'utilisation de ce thème et sa représentation pour les parents. On pourrait également se demander si ces termes auraient été aussi présents dans une recherche de la même envergure s'étant déroulée il y a une centaine d'années. Un premier regard d'abord négatif est porté sur ces questions, notamment suite à la revue de littérature ayant mis en exergue les parents « poussant » trop leurs enfants et le stress que ces derniers peuvent vivre, mais il importe de reconsidérer ces termes ainsi que le contexte dans lequel ils s'inscrivent.

En ce qui a trait à l'utilisation du mot « gérer » ainsi que de « produits » et autres dérivés tels que « performance », « rentabilisation » ou objectifs revenant dans le discours des parents au sujet de l'éducation de l'enfant, plusieurs modes d'explication sont possibles et il serait intéressant de poursuivre la réflexion à ce sujet. Notamment, on pourrait se demander s'il faut effectivement qualifier de « contagion » l'introduction des termes rattachés à la gestion dans l'éducation. De plus, on pourrait également étendre cette réflexion en se demandant si cette « contagion » n'atteindrait pas d'autres domaines de la vie et si oui, quels impacts cela peut avoir.

Il s'agit également de s'interroger sur l'utilisation de ce terme. Par exemple, on pourrait se demander s'il ne s'agit que d'une mode linguistique ou alors, s'interroger si ce terme est davantage entendu comme « performance » ou « organisation ». Si l'on favorise l'hypothèse de la « contagion », on pourrait faire des parallèles avec la classe moyenne. Notamment, il serait intéressant d'explorer s'il y a sur-propagation des valeurs d'un certain milieu, par exemple, la volonté de performance de la classe moyenne. De plus, il faudrait se questionner sur l'influence de la garderie ou du CPE sur les parents.

Les parents rencontrés lors de cette recherche ne se décrivent pas comme compétents, préférant dire qu'ils font « de [leur] mieux ». Devrait-on se soucier de ce fait ? On constate que les parents ont certaines insécurités par rapport à leurs compétences mais cela doit-il nécessairement être perçu comme quelque chose de négatif ? La revue de littérature rappelle que les résultats de recherche divergent sur ce point. On peut cependant s'interroger sur la question d'un impact - peut-être inconscient - de l'État ou alors, d'autres influences. Cela revient à la question de quel poids peut avoir l'État dans le champ de la parentalité ainsi que d'autres acteurs. Par exemple, d'où vient cette pression pour que les parents inscrivent leur enfant à des activités en-dehors du CPE ou de la garderie ? Les résultats obtenus ici ne permettent pas d'avancer une hypothèse et il pourrait donc être intéressant d'explorer cette voie.

Les thèmes du « métier » de l'enfant ainsi que du « métier » de parent semblent être une voie prometteuse à ouvrir. Pourquoi certains parents parlent-ils d'une

« obligation » de jouer, d'un horaire à élaborer pour leur enfant ou d'avoir une « job » à la maison ? On peut se questionner sur les répercussions que cela pourrait avoir dans le futur. Cependant, on doit se rappeler que l'idée d'élever un futur « travailleur » n'est pas nouvelle, tout comme celle de faire économiser de l'argent à l'État en s'assurant que ses pupilles puissent s'intégrer à la vie dite « active ». Y a-t-il quelque chose de différent désormais ? Est-ce le fait d'utiliser les mots plus crûment ou alors, tout simplement, l'accessibilité à ces documents étatiques ? Malgré ce que laissait envisager la littérature, cela ne semble pas être la plus grande accessibilité à l'information qui soit le plus en lien avec la tendance à la « gestion » des enfants. Peut-on alors avancer qu'il y a surproduction d'un certain type de littérature ? Pour répondre à ces questions, il pourrait être intéressant de remonter dans le temps et d'étudier d'anciens documents. Le lien avec la « professionnalisation » des parents pourrait également être exploré.

Malgré le fait que les parents évoquent de multiples difficultés liées à l'univers du travail, le travail continue de représenter pour la majorité un lieu d'épanouissement et de bonheur. Ce thème pourrait constituer un objet de recherche à approfondir. L'avancement des connaissances pourrait également être bonifié par l'analyse des forums de parents. En effet, plusieurs parents ayant participé à cette recherche disent consulter et participer à des forums internet. Ceci semble donc être une voie de recherche particulièrement intéressante à explorer pour mieux comprendre les parents et ce qu'ils vivent.

## Bibliographie

- ALLIX DESFAUTAUX, C. (1998). « Triangulation : vers un dépassement de l'opposition qualitatif/quantitatif », *Économies et sociétés*, 2 : 209-226.
- ALMQVIST, A.-L. (2006). « Expériences de conciliation du travail et de la vie de famille en France et en Suède », *Enfances, Familles, Générations*, 4, disponible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012890ar>.
- AMBERT, A.-M. (1996). « Perspectives internationales sur la sociologie des enfances : organisation de la science et paradigme de recherche », in DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- ANDERSON, J. R. et W. J. DOHERTY (2005). « Democratic Community Initiatives : The Case of Overscheduled Children », *Family Relations*, 54(5) : 654-665.
- AUBERT, N. (2003). *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*, Paris, Flammarion.
- AUBERT, N. (2004). *L'individu hypermoderne*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- AUBERT, N., V. DE GAULEJAC et S. VINDRAS (2007). *Le coût de l'excellence*, Paris, Éditions du Seuil.
- BASTARD, B. (2006). « Une nouvelle police de la parentalité ? », *Enfances, Familles, Générations*, 5 : 1-9.
- BAWIN-LEGROS, B., A. GAUTHIER et J.-F. STASSEN (1996). « Les déterminants sociaux des valeurs éducatives des mères » in DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- BEAUD, J.-P. (1984). « Les techniques d'échantillonnage », in GAUTHIER, B. (dir.), *Recherche sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BEAUD, S. et F. WEBER (2005[1997, 2003]). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, Découvertes.
- BECK, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Flammarion.
- BELLEAU, H. (2004). « Être parent aujourd'hui : la construction du lien de filiation dans l'univers symbolique de la parenté », *Enfances, Familles, Générations*, 1, disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/008891ar>.
- BERTHELOT, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- BIENENSTOCK, M. (2000). *Tout se joue de 0 à 4 ans*, Tournai, Casterman.
- BIGRAS, N. et C. JAPEL (dirs.) (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance, la définir, la comprendre, la soutenir*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BINET, A. et T. SIMON. (1945). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, Paris, Publications de la société Alfred Binet, Éditions Bourrelier et Cie.
- BINET, A. (1973[1909]). *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion.
- BINET, A. (1974). « Comparaison des différentes méthodes psychologiques pour étudier la fatigue : résumé et conclusion » in *Écrits psychologiques et pédagogiques, choisis et présentés par G. Avanzini*, Toulouse, Privat Éditeur.
- BOISVERT, F. (1997). *Étude du sentiment de compétence des parents de milieu défavorisé*, thèse acceptée le 19 septembre 1997, Montréal, Université de Montréal.
- BOLTANSKI, L. (1977 [1969]). *Prime éducation et morale de classe*, Paris La Haye, Mouton, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- BOUCHARD, P., R. DESLANDES et J.-C. ST-AMANT (1998-1999). « Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire ? », *Service social*, 47(3-4) : 221-246.
- BOUDON, R., N. BULLE et M. CHERKAOUI (2001). *École et société, les paradoxes de la démocratie*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., J.-C. CHAMBOREDON et J.-C. PASSERON (1983). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*, Berlin, Mouton.
- BOURGEAULT, G. (2003). « L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation. Peut-il en être autrement ? À quelles conditions ? », *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2) : 92-105.

- BOUTHILLETTE, S., L. A. CHOUINARD, S. DESSURAU, E. GROULX, V. LAFONTAINE, A. LANDRY, S. LAVIGNE, L. LANGLOIS, V. MARCOTTE, C. McALL, M. PICARD, O. ROCAREA, M. THIROT, C. THIVIERGE et I. TREMBLAY (2006). *Une place dans la ville. Mieux connaître et reconnaître les parents avec jeunes enfants à charge*, Montréal, Rapport du Groupe de travail sur les besoins des jeunes parents, CREMIS.
- BOUTIN, G. et L. JULIEN (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BRAILOVSKY, C. A., F. MILLER et P. GRAND'MAISON (1998-1999). « L'évaluation de la compétence », *Service Social*, 47(1-2) : 171-191.
- BREEN, R. et J. H. GOLDTHORPE (2001). « Classes sociales, mobilité et mérite : l'expérience de deux cohortes britanniques » in BOUDON R., N. BULLE et M. CHERKAOUI, *École et société, les paradoxes de la démocratie*, Paris, Presses universitaires de France.
- BUZYN, E. (1995). *Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver*, Paris, Édition Albin Michel.
- CAILLÉ, P. (2003). « Être parent aujourd'hui : performance d'un rôle ou vécu d'un état ? Dilemmes et contradictions de la position parentale contemporaine », *Thérapie familiale*, 24(2) : 129-142.
- CASTEL, R. (1981). *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, Éditions de Minuit.
- CAUCHY, C. (2009). « Éloge de la candeur », *Le Devoir*, mardi le 19 mai 2009, C(109).
- CELLARD, A. (1997). « L'analyse documentaire » in POUPART, J. et al., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, tome 1, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- CHAMBERLAND, C., N. DALLAIRE, S. CAMERON, L. FRÉCHETTE, J. HÉBERT et J. LINDSAY (1993). « La prévention des problèmes sociaux : réalité québécoise », *Service social*, 42(3) : 55-83.
- CHANLAT, J.-F. (2001). « Modes de gestion, temps de travail et organisation » in ST-JARRE C. et L. DUPUY-WALKER (dirs.), *Le temps en éducation, regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- CHARBONNEAU, J. (1996). « L'enfant et le don » in DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- CHARBONNEAU, J. (2002). « Du contrôle social à la complaisance envers les victimes : où se positionnent les chercheurs ? » in *De l'intervention précoce à la prévention féroce ? Actes du colloque tenu les 3 et 4 mai 2002 à l'Université du Québec à Montréal*, Montréal, Groupe d'étude critique sur la prévention précoce.
- CHEVASSUS-AU-LOIRE, B. (2007). *L'analyse des risques. L'expert, le décideur et le citoyen*. Versailles, Éditions Quae.
- CICCHELLI, V. et E. MAUNAYE (2001). « Significations de la responsabilité parentale à la naissance de l'enfant et après son adolescence », *Lien social et Politiques*, 46 : 85-96.
- CLARKE, K. (2006). « Childhood, parenting and early intervention : A critical examination of the Sure Start national program », *Critical Social Policy*, 26(4) : 699-721.
- CLÉMENT, M.-È., K. CÔTÉ et C. BOUCHARD (2004). *Évaluation d'implantation d'un programme de renforcement des compétences parentales offert à des familles issues d'une communauté ethnique minoritaire de Montréal*, Montréal, Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants, Alliance de recherche pour le développement des enfants dans leur communauté.
- COHEN, D. (2003). « La médicalisation » in DORVIL, H. et R. MAYER (dirs.), *Problèmes sociaux, Tome 1, Théories et méthodologie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- COLLARD, N. (2001). « Ces parents qui en font trop », *Châtelaine*, janvier 2001.
- COLLARD, N. (2008). « Mon enfant inc. », *La Presse*, 24 septembre 2008.
- COLLIN, J. (2007). « Relations de sens et relations de fonction : risque et médicament », *Sociologie et sociétés*, 39(1) : 99-122.
- COLLIN, J. et A. J. SUISSA (2007). « Les multiples facettes de la médicalisation du social », *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2) : 25-33.
- CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (2005). *Prendre en compte la diversité des familles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CORBEIL, C. et F. DESCARRIES (2003). « Familles en mutation », *Nouvelles pratiques sociales*, 16(1) : 16-26.

- CORWIN, D. G. (2006). *L'enfant sous pression*, Montréal, Éditions de L'Homme.
- DANDURAND, R. B. (1994). « Pour une définition sociologique de l'enfance contemporaine : une conception élargie du parentage », *Cahiers québécois de démographie*, 23(2) : 341-357.
- DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.) (1996). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- DANDURAND, R. B. et M. KEMPENEERS (2002). « Pour une analyse comparative et contextuelle de la politique familiale au Québec », *Recherches sociographiques*, 43(1) : 49-78.
- DANIEL, D. (2003). *Voyage dans les centres de la petite enfance*, Montréal, Éditions de L'Homme.
- DANSEREAU, S., B. TERRISSE et J.-M. BOUCHARD (dirs.) (1990). *Éducation familiale et intervention précoce*, Montréal, Éditions Agence d'ARC.
- DE ALMEIDA, A. N. (2006). « La sociologie et la construction de l'enfance. Regards du côté de la famille » in SIROTA, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DE GAULEJAC, V. (1996). *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.
- DE GAULEJAC, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Éditions du Seuil.
- DE SINGLY, F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.
- DE SINGLY, F. (1996). *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan
- DENIS, H. (1998). *Comprendre et gérer les risques sociotechnologiques majeurs*, Montréal, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- DERET, A. (2001). « Les centres de la petite enfance : soutien aux parents travailleurs ou lieu d'intervention auprès des familles ? », *Éthique publique*, 3(1) : 157-163.
- DESLAURIERS, J.-P. et M. KÉRISIT (1997). « Le devis de recherche qualitative », in POUPART, J. et al., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, tome 1, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- DESMET, H. et J.-P. POURTOIS (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DODSON, F. (2006[1972]). *Tout se joue avant six ans*, Paris, Marabout.
- DOLTO, F. (2003[1985]). *La cause des enfants*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- DORVIL, H. et R. MAYER (dirs.) (2003). *Problèmes sociaux, Tome 1, Théories et méthodologie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- DROLET, M. (1997). « Empowerment et intervention familiale : concept paradoxal occultant parfois la pauvreté », *Revue Reflets*, 3(1) : 55-79.
- DUCLOS, D. (1991). *L'homme face au risque technique*, Paris, Éditions L'Harmattan Logiques sociales.
- DUCLOS, G. (2006). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*, Montréal, Éditions du CHU Ste-Justine, Centre hospitalier universitaire mère-enfant.
- DURAND, R. (2004). « Performance de l'entreprise, sélection économique et liberté individuelle » in HEILBRUNN, B. (dir.), *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*, Paris, La Découverte.
- DURNING, P. et J.-P. POURTOIS (1994). *Éducation et famille*, Bruxelles, Université De Boeck.
- DURNING, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, Presses universitaires de France.
- DUXBURY, L., HIGGINS, C. et D. COGHILL (2003). *Témoignages canadiens : À la recherche de la conciliation travail-vie personnelle*, Hull, Gouvernement du Canada, Développement des ressources humaines Canada, Programme travail.
- EHRENBERG, A. (2001 [1991]). *Le culte de la performance*, Paris, Éditions Hachette.
- EHRENBERG, A. (2001). *L'individu incertain*, Paris, Éditions Pluriel, Hachette Littératures.
- ELKIND, D. (1983). *L'enfant stressé, celui qui grandit trop vite et trop tôt*, Montréal, Éditions de L'Homme.
- ENRIQUEZ, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, Éditions Desclée de Brouwer.
- ÉRASME (1990 [1529]). *De pueris. « De l'éducation des enfants »*, Paris, Éditions Klincksieck.
- FAUCONNIER, P. (2005). *La fabrique des « meilleurs », enquête sur une culture d'exclusion*, Paris, Éditions du Seuil.
- FOUCAULT, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard.

- FROHLICH, K. L. et B. POLAND (2006) « Les points d'intervention dans la pratique de la promotion de la santé : l'intérêt d'une approche du contexte social en termes de modes de vie collectifs » in O'NEILL, M., S. DUPÉRÉ, A. PEDERSON et I. ROOTMAN (dirs.) *Promotion de la santé au Canada et au Québec, perspectives critiques*, Presses de l'Université Laval.
- GAGNIER, N. et É. ST-JEAN-TRUDEL (2007). « L'effet pervers des facteurs facilitants de la vie moderne : L'anxiété de performance », *Revue québécoise de psychologie*, 28(3) : 49-62.
- GALPEAU, S. (2008). « Libérons les hyper-parents », *La Presse*, samedi 13 décembre 2008.
- GANNAC, A.-L. (2006). *Mère-fils : l'impossible séparation*, Paris, Marabout.
- GAUCHET, M. (1998) « Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité », *Le Débat*, 99, mars-avril 1998 : 164-181.
- GAVARINI, L. (2004). *La passion de l'enfant*, Paris, Éditions Denoël.
- GAVARINI, L. (2006). « L'enfant et les déterminismes aujourd'hui : peut-on penser un sujet ? » in SIROTA, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- GRUPE ALPHA LAVAL. (1998). *Chapeau les parents !*, Laval, Groupe Alpha Laval.
- GRUPE D'ÉTUDE CRITIQUE SUR LA PRÉVENTION PRÉCOCE (enfance, jeunesse, famille) (2002). *De l'intervention précoce à la prévention féroce ?* Actes du colloque tenu les 3 et 4 mai 2002 à l'Université du Québec à Montréal, Montréal, Groupe d'étude critique sur la prévention précoce.
- GUILHOU, X. et P. LAGADEC (2002). *La fin du risque zéro*, Paris, Eyrolles Éditeur.
- GUTHRIE, E. et K. MATTHEWS (2002). *Ces enfants que l'on veut parfaits*, Montréal, Éditions de L'Homme.
- HABERMAS, J. (1984 [1973]). *La technique et la science comme « idéologie »*, Paris, Denoël.
- HAMEL, J. (1997). *Précis d'épistémologie de la sociologie*, Montréal, Harmattan.
- HAMEL, J. (2000). « À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point », *Bulletin de méthodologie sociologique*, 67 : 25-41.
- HAMELIN BRABANT, L. (2006a). « L'enfance sous le regard de l'expertise médicale : 1930-1970 », *Recherches sociographiques*, 47(2), mai-août 2006 : 277-298.
- HAMELIN BRABANT, L. (2006b). « L'enfance comme champ d'intervention médicale » in SIROTA, R., *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- HASAN, R., M. DROLET et M. PAQUIN (2003). « Les conduites violentes chez les enfants de 3 à 6 ans : comprendre pour mieux intervenir », *Reflète*, 9(1) : 150-177.
- HEILBRUNN, B. (2004). *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*, Paris, La Découverte.
- HONORÉ, C. (2008). *Manifeste pour une enfance heureuse*, Paris, Marabout.
- HOULE, G. et R. HURTUBISE (1991). « Parler de faire des enfants, une question vitale », *Recherches sociographiques*, 32(3) : 385-414.
- HUERRE, P. ET F. AZIRE (2005). *Faut-il plaindre les bons élèves ? Le prix de l'excellence*, Paris, Hachette Littérature.
- HUERRE, P. (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*, Paris, Nathan.
- HUMPHREY, J. H. (2004). *Childhood stress in contemporary society*, New York, The Haworth Press.
- HUOT, F. (2002). « La critique de la vertu. Pistes pour une analyse des fondements théoriques des programmes de prévention précoce » in *De l'intervention précoce à la prévention féroce ?* Actes du colloque tenu les 3 et 4 mai 2002 à l'Université du Québec à Montréal, Montréal, Groupe d'étude critique sur la prévention précoce.
- HURTUBISE, R. (1996). « Recomposition familiale chez les enfants de familles monoparentales » in DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE (1999). *Les campagnes de communication pour favoriser le développement et l'adaptation sociale des jeunes*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.
- INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE (2009). *Mieux vivre avec notre enfant 2009, de la grossesse à deux ans, guide pratique pour les mères et les pères*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.
- JAVEAU, C. (2006). « La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant dans la société dite « du risque » » in SIROTA, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- JEAMMET, P. (2003). « L'évolution de la parentalité et l'accompagnement des adolescents », Actes du colloque départemental en Haute-Marne, Chaumont, intitulé *Questions de parentalité, agir ensemble avec les parents* tenu les 25 et 26 mars 2003 : 64-67.
- KAUFMANN, J.-C. (2001[1996]). *L'entretien compréhensif*, Paris, Éditions Nathan.
- KAUFMANN, J.-C. (2007). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Hachette Pluriel.
- KEMPENEERS, M. et R. B. DANDURAND (2001). « L'enfant à risque : discours scientifiques et interventions publiques », *Éthique publique*, 3(1) : 138-145.
- KRAKOW, E. (2007). « L'importance des conduites parentales », *Bulletin du centre d'excellence pour le développement de jeunes enfants*, 6(1) : 2-3.
- LACHARITÉ, C. (2008). « Formule de garde suite à une séparation parentale et discours social sur l'enfant et la famille », *Santé mentale au Québec*, 33(1) : 217-222.
- LALONDE-GRATON, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAREAU, A. (2003). *Unequal Childhoods, Class, Race and Family Life*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press.
- LAROUCHE, A. (2007). « Le collectif *Pas de 0 de conduite* et la lutte contre l'approche prédictive de prévention de la délinquance en France : Entrevue avec Christine Bellas-Cabane, cofondatrice du Collectif et co-initiatrice de l'appel en réponse à l'expertise INSERM », *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2) : 13-24.
- LAURENDEAU, M.-C., C. CHAMBERLAND et L. LEFORT (2002). « Étude pancanadienne sur le bien-être des familles et la prévention des mauvais traitements : la perception des informatrices et informateurs clés québécois », *Nouvelles pratiques sociales*, 5(1) : 131-146.
- LAURIN, I., J.-F. RENÉ, N. DALLAIRE, F. OUELLET, A. DEVAULT et G. TURCOTTE (2008). *Qu'en pensons-nous ? Des groupes de parents s'expriment. Une démarche de recherche participative visant à favoriser une prise de parole de parents et de citoyens, en appui aux services intégrés en périnatalité et petite enfance (SIPPE)*. Montréal, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- LAURIN-FRENETTE, N., Y. COHEN et K. FERGUSON. (1984). *Femmes : pouvoir, politique, Bureaucratie*, Lyon, Atelier de création libertaire: IRL.
- LE COLLECTIF PAS DE 0 DE CONDUITE (2006). *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation.
- LE BRETON, D. (2000). *Passions du risque*, Paris, Éditions Métailié.
- LEMIEUX, D. (1996). « Le lien parent-enfant en mutation : contextes, rôles parentaux et représentations de l'enfant » in DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- LOCKE, J. (2007 [1693-1705]). *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- MARANO, H. E. (2008). *A Nation of Wimps : The High Cost of Invasive Parenting*, New York, Broadway Books.
- MARTIN, C. (2004). « Les politiques de l'enfance en Europe », in DE SINGLY, F. (dir.), *Enfants/adultes : Vers une égalité de statuts ?*, Paris, Universalis.
- MARTUCCELLI, D. (2005). « Santé mentale, adaptation sociale et individualité contemporaine », *Cahiers de recherche sociologique*, 43 : 39-59.
- MASSÉ, R. (1991). « La conception populaire de la compétence parentale », *Apprentissage et Socialisation*, 14(4) : 279-290.
- MASSÉ, R. (2007). « Le risque en santé publique : pistes pour un élargissement de la théorie sociale », *Sociologie et sociétés*, 39(1) : 13-27.
- MASSON, A. et M. PARLIER (dirs.) (2004). *Les démarches compétentes*, Lyon, Éditions ANACT.
- MELCHIOR, T. (2004). « Homo performans » in HEILBRUNN, B. (dir.), *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*, Paris, La Découverte.
- MILLET, M. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- MINDE, K. (1976[1971]). *L'enfant hyperactif, un guide pour les parents*, Montréal, Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage.
- MONROY, M. (2003). *La société défensive*, Paris, Presses universitaires de France.

- MONTOYA, Y., J.-P. MARTINEZ et G. BOUTIN (dirs.) (2006). *L'école actuelle face au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MOREAU, N. et F. VINIT (2007). « Le phénomène de la médicalisation du social : enjeux et pistes d'intervention », *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2) : 34-45.
- MOZÈRE, L. (2006). « Le défi d'une sociologie de la prime enfance » in SIROTA, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- NAUD, J. et F. SINCLAIR (2002). *ÉcoFramille Programme de valorisation du développement du jeune enfant dans le cadre de la vie familiale (Guide d'animation)*, Montréal, Éditions De la Chenelière.
- NEYRAND, G. (2003). « L'évolution du regard sur la relation parentale : l'exemple de la France », *Nouvelles pratiques sociales*, 16(1) : 27-44, disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/009625ar>.
- NEYRAND, G. (2006). « Renouveau des perspectives psychologiques sur le petit enfant » in SIROTA, R. (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- OTERO, M. (2005). « Santé mentale, adaptation sociale et individualité », *Cahiers de recherche sociologique*, 41-42 : 65-89.
- OUELLET, F., J.-F. RENÉ, D. DURAND, R. DUFOUR et S. GARON (2000). « Intervention en soutien à l'empowerment. Dans Naître égaux – Grandir en santé », *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1) : 85-102.
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHELLI (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PAQUET, N. (2004). *Vers une politique gouvernementale sur la conciliation travail-famille. Document de consultation, version abrégée*, Québec, Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de famille, disponible en ligne : [www.messf.gouv.qc.ca](http://www.messf.gouv.qc.ca).
- PARAZELLI, M., J. HÉBERT, F. HUOT, M. BOURGON, C. GÉLINAS, C. LAURIN, S. LÉVESQUE, M. RHÉAUME et S. GAGNON (2003). « Les programmes de prévention précoce : fondements théoriques et pièges démocratiques », *Revue Service Social*, 50(1) : 81-121.
- PEDNEAULT, H. (1992). *Pour en finir avec l'Excellence*, Montréal, Éditions Boréal.
- PERETTI-WATEL, P. (2001). *La société du risque*, Paris, La Découverte.
- PERETTI-WATEL, P. (2003). *La sociologie du risque*, Paris, Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- PIAGET, J. (1988 [1972]). *Où va l'éducation*, Paris, Denoël-Gonthier.
- PIRÈS, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », In POUPART, J. et al., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, tome 1, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- PIRON, F. (2000). « Responsabilité pour autrui et savoir scientifique », *Éthique publique*, 2(2) : 115-126.
- PIRON, F. (2003). « La production politique de l'indifférence dans le Nouveau management public », *Anthropologie et Sociétés*, 27(3) : 47-71.
- PORELLE, M., P. CORMIER, P. BOURQUE, W. MORRISSON, D. BRADSHAW et M. PERRY (2004). « Effets à moyen terme du programme d'intervention précoce du Moncton Headstart », *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2) : 173-184.
- POULIOT, E., D. TURCOTTE, C. BOUCHARD et M.-L. MONETTE (2008). « La compétence parentale. Une notion aux visages multiples » in PARENT, C., S. DRAPEAU, M. BROUSSEAU et E. POULIOT (dirs.), *Visages multiples de la parentalité*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- POUPART, J., L. H. GROULX, J.-P. DESLAURIERS, A. LAPERRIÈRE et R. MAYER (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin.
- POURTOIS, J.-P. et H. DESMET (1989). « Pour une recherche qualitative et néanmoins scientifique », *Réseaux*, 55-57 : 13-35.
- POURTOIS, J.-P. et H. DESMET (1997). *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PROULX, S. (2004). « Être parent... un peu trop ? », *Montréal pour enfants*, novembre 2004 : 13-14.
- QUÉBEC (1997). *Priorités nationales de santé publiques 1997-2002*, Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.

- QUÉBEC (2001a). *Grandir au Québec, bilan 1990-2001*, Québec, Ministère de la famille et de l'enfance.
- QUÉBEC (2001b). *Le programme de formation. L'éducation préscolaire. Information aux parents*, Québec, Ministère de l'éducation, disponible en ligne : [www.mef.gouv.qc.ca](http://www.mef.gouv.qc.ca).
- QUÉBEC (2001c). *Naître égaux, grandir en santé. Un programme intégré de promotion de la santé et de prévention en périnatalité*, Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- QUÉBEC (2002). *Des services intégrés de promotion et de prévention pour les femmes enceintes, les mères, les pères et les enfants vivant en contexte de vulnérabilité*. Document synthèse de présentation, Ministère de la santé et des services sociaux.
- QUÉBEC (2003). *Passe-Partout, un soutien à la compétence parentale*, Québec, Gouvernement du Québec.
- QUÉBEC (2004a). *Briller parmi les meilleurs*, Gouvernement du Québec, Québec.
- QUÉBEC (2004b). *La conciliation travail-famille dans des petites et moyennes entreprises québécoises*, Québec, Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.
- QUÉBEC (2004c). *Portraits de politiques familiales. Situation dans onze pays développés*, Québec, Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.
- QUÉBEC (2004d). *Un Québec digne des enfants. Un plan d'action pour les enfants*, Québec, Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille, disponible en ligne : [www.messf.gouv.qc.ca](http://www.messf.gouv.qc.ca).
- QUÉBEC (2005). *Le renouveau pédagogique*, Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- QUÉBEC (2006a). *Bilan 2003-2006 des réalisations gouvernementales en faveur des familles et des enfants*, Québec, Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine.
- QUÉBEC (2006b). *En bref, Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance en bref*, Québec, Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine.
- QUÉBEC (2006c). *L'éducation au Québec en bref*, Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- QUÉBEC (2007a). *Accueillir la petite enfance, programme éducatif des services de garde du Québec mis à jour*, Québec, Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, disponible en ligne : [www.mfa.gouv.qc.ca](http://www.mfa.gouv.qc.ca)
- QUÉBEC (2007b). *Le Québec soutient ses familles. Des politiques généreuses et innovatrices, des résultats significatifs*, Québec, Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine.
- QUÉBEC (2007c). *Mes recherches changent le monde. Résultats de recherche. La persévérance et la réussite scolaires*, Québec, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- QUÉBEC (2007d). *Troisième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec, Riches de tous nos enfants*, Québec, Ministère de la santé et des services sociaux, disponible en ligne : [www.msss.gouv.qc.ca](http://www.msss.gouv.qc.ca)
- QUÉBEC (2008). *Politique en périnatalité 2008-2018, synthèse, un projet porteur de vie*, Québec, Ministère de la santé et des services sociaux.
- QUEVAL, I. (2004). « Sport : les ambiguïtés de la performance » in HEILBRUNN, B. (dir.), *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*, Paris, La Découverte.
- RACINE, E. (2009). « Enjeux éthiques et sociaux du rehaussement des performances cognitives 'normales' », Conférence pour le MÉOS, Université de Montréal, 18 février 2009.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL POUR LES JEUNES (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, Gouvernement du Québec.
- RENAUT, A. (2001). « L'éducation des Modernes » in BOUDON R., N. BULLE et M. CHERKAOUI, *École et société, les paradoxes de la démocratie*, Paris, Presses universitaires de France.
- RICHER, G. (2005). *Par le bout du nez*, Québec, Éditions Option santé.
- RIVIÈRE, B. et J. JACQUES (2000). « Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens », *Revue québécoise de psychologie*, 21(1), disponible en ligne : [http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21\\_1\\_005.pdf](http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21_1_005.pdf)
- ROBITAILLE, A. (2009). « L'entrevue – De l'enfant « normal » à l'enfant « normalisé », *Le Devoir*, 12 janvier 2009, disponible en ligne : <http://www.ledevoir.com/societe/sante/226972/l-entrevue-de-l-enfant-normal-a-l-enfant-normalise>.

- RONFANI, P. (2006). « Droits des enfants, droits des parents », *Enfances, familles, générations*, 5, disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/015782ar>.
- ROSENFELD, A. A. et N. WISE (2000). *Hyper-parenting : are you hurting your child by trying too hard ?*, New York, St Martin Press.
- ROUSSEAU, J.-J. (1992 [1780-1781]). *Émile ou de l'éducation*, Paris, Éditions Bordas, Classiques Garnier.
- ROUX-DURFOT, C. (2004). « La performance, antichambre de la crise » in HEILBRUNN, B. (dir.), *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*, Paris, La Découverte.
- ROY, J., M. GAUTHIER, L. GIROUX et N. MAINGUY (2003). *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, programme PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy/Observatoire Jeunes et Société.
- ROYER, N. (dir.) (2004). *Le monde du préscolaire*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin.
- SAINT-MARTIN, D. (2002). « Apprentissage social et changement institutionnel : la politique de "l'investissement dans l'enfance" au Canada et en Grande-Bretagne », *Politique et Sociétés*, 21(3) : 41-67.
- SAUCIER, J.-F. (1983). « Essai sur les besoins des enfants et des parents contemporains », *Revue Santé mentale au Québec*, 8(2) : 5-12.
- SCHRAG, P. et D. DIVOKY (1981 [1975]). *The Myth of the Hyperactive Child And Other Means of Child Control*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd.
- SHERIFF, T. (2000). « La production d'enfants et la notion de « bien de l'enfant » », *Anthropologie et Sociétés*, 24(2) : 91-110.
- SHERIFF, T. (2005). « Parent d'élève à risque », présenté au colloque *Regards sur la diversité de la famille, mieux comprendre pour mieux soutenir*, 10 et 11 mai 2005, organisé par le Conseil de la famille et de l'enfance du Québec, disponible en ligne <http://agora.qc.ca/colloques/impression.nsf/Documents/bleu-6dknze?OpenDocument&url>.
- SIROTA, R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ST-JARRE, C. (2001). « L'organisation du temps en éducation : les cadres de référence », in ST-JARRE C. et L. DUPUY-WALKE (dirs.), *Le temps en éducation, regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- STASI, J.-P. (dir) (2005). *L'ère du risque. Prévoyance, prévention, précaution*, Paris, Bourin Éditeur.
- STATISTIQUE CANADA. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, 2006-2007*, disponible en ligne : [http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&lang=fr&db=IMDB&db=f&adm=8&dis=](http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&lang=fr&db=IMDB&db=f&adm=8&dis=)
- STEWART, C. (2002). « L'application des programmes : La vision des jeunes, la vision d'un organisme » in *De l'intervention précoce à la prévention féroce ? Actes du colloque tenu les 3 et 4 mai 2002 à l'Université du Québec à Montréal*, Montréal, Groupe d'étude critique sur la prévention précoce.
- STIEGLER, B. (2004). « Performance et singularité » in HEILBRUNN, B. (dir.), *La performance, une nouvelle idéologie ? Critiques et enjeux*, Paris, La Découverte.
- STRAUSS, A. et J. CORBIN (2003). « L'analyse des données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation », in CÉFAÏ, D. (dir.), *L'enquête de terrain*, coll. MAUSS, Paris, Éditions La Découverte.
- TERRISSE, B. et F. LAROSE (2000). *Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*, Saint-Anne-des-Lacs, Édition du Ponant.
- TESSIER, R., G. DION et C. MERCIER (1989). « Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie : le rôle atténuateur du soutien social », *Santé mentale au Québec*, XIV(2) : 39-50.
- THÉRY, I. (1996). « Les droits de l'enfant et le lien social » in DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- TOCHON, F. et J.-M. MIRON (2004). *La recherche intervention éducative, transition entre famille et CPE*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- TREMBLAY, D.-G., E. NAJEM et R. PAQUET (2006). « Articulation emploi-famille et temps de travail : De quelles mesures disposent les travailleurs canadiens et à quoi aspirent-ils ? », *Enfances, Familles, Générations*, 4, disponible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012893ar.html>.
- TREMBLAY, R. E., J. GERVAIS et A. PETITCLERC (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- TRUELLE, D. et E. MONTAMBAULT (1994). « Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire présentant des problèmes de comportement », *Service social*, 43(2), 47-80.
- TURMEL, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VATZ-LAAROUSSI, M. (1996). « Fausses allégations d'abus sexuel en milieu scolaire : quelques composantes de la construction de l'enfant victime » in DANDURAND, R. B., R. HURTUBISE et C. LE BOURDAIS (dirs.). *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- WARWICK, L. (2005a). « Le Dr. Michael Meaney : Plus de câlins, moins de stress ! », *Bulletin du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants*, 4(2) : 2.
- WARWICK, L. (2005b). « Stress excessif ? Cela remonte peut-être à votre enfance ! », *Bulletin du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants*, 4(2) : 3.
- WEBER, M. (2003 [1904-1905]). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- WILKINS, J. (1985). *Médecine de l'adolescence : une médecine spécifique*, Montréal, Hôpital Ste-Justine.
- WILLIS, P. E. (1981). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, New York, Columbia University Press.
- WINN, M. (1985). *Enfants sans enfance*, Boucherville, Éditions de Mortagne.

## **Annexes**

### *Annexe A : Lettre de présentation*

Montréal, le (jour) (mois) (année)

Madame, Monsieur,

Mon nom est Valérie Besner et je suis présentement à la maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal. Dans le cadre de mon mémoire, je souhaite effectuer une recherche sur les perceptions qu'ont les parents de leur rôle vis-à-vis de leur enfant. Par cette étude, j'aimerais approfondir les connaissances sur les réalités que vivent les parents et sur les objectifs qu'ils se fixent en rapport à leur expérience de travail.

Je vous écris par conséquent afin de solliciter votre collaboration pour participer à un entretien d'environ une heure trente portant sur ces sujets. Cet entretien pourrait se dérouler au lieu et au moment de votre choix.

Vos réponses resteront bien évidemment confidentielles. Votre identité ne sera jamais dévoilée au cours de l'enquête et il sera impossible de vous retracer, la présente recherche se conformant aux normes dictées par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal.

Si vous êtes ouverts à l'idée de participer à un entretien ou si vous souhaitez obtenir de plus amples informations sur le projet, je serai à la garderie le lundi 16 novembre ainsi que le mercredi 18 novembre, de 16 heures à 18 heures. Vous pouvez également communiquer avec moi par téléphone au (numéro de téléphone personnel) ou par courriel à (adresse courriel).

En espérant votre collaboration, je vous prie de croire en l'expression de mes plus sincères salutations,

Cordialement,

Valérie Besner  
Étudiante à la maîtrise en sociologie  
Université de Montréal  
(adresse courriel)  
(numéro de téléphone personnel)

## *Annexe B : Guide d'entretien*

Guide d'entretien pour des entrevues individuelles auprès de parents ayant un ou des enfants au centre de la petite enfance ou en garderie

### 1. Description de l'entrevue

Une série d'environ douze entretiens individuels semi-directifs seront réalisés auprès de parents ayant un des enfants en CPE ou en garderie. Ces entretiens seront d'une durée d'une heure et demie approximativement et visent à mieux connaître les défis auxquels sont confrontés les parents quotidiennement et ce qu'ils souhaitent pour leur(s) enfant(s).

### 2. Cadre général de l'entrevue

#### SECTION 1 Présentation et échange informel sur l'objet de la recherche

Les personnes rencontrées ne connaissent pas l'agent de recherche ainsi que son objet. Il est, par conséquent, important d'introduire auprès de la personne interviewée la nature et les objectifs de cet entretien.

Durée : 5 minutes

#### SECTION 2 Déroulement de l'entretien : Enregistrement de l'entrevue, confidentialité, formulaire de consentement, retrait

L'intervieweuse demande par la suite l'autorisation de procéder à l'enregistrement de l'entrevue en prenant bien soin d'aborder les points suivants :

- Les raisons pour lesquelles nous avons besoin d'enregistrer l'entrevue (fiabilité et respect de l'authenticité des propos)
- La possibilité qu'a l'interviewé de refuser et l'importance de se sentir complètement libre dans cette décision
- L'informer qu'il peut, à tout moment, demander que certains de ses propos ne soient enregistrés ou même effacés

L'intervieweuse doit également informer la personne sur le caractère strictement confidentiel de l'entrevue et lui faire compléter et signer le formulaire de consentement

Durée : 5 minutes

#### SECTION 3 Entrevue

##### *1. Sur ce que vivent les enfants*

J'aimerais que vous me parliez de votre enfant, de ce qu'il aime faire

À approfondir :

- activités qu'il fait à la garderie
- activités en-dehors de la garderie
- passe-temps favoris
- personnalité
- talents
- références dans l'éducation de votre enfant
- perception de l'enfance
- ce que représente l'enfance

### 2. *Sur ce que vit le parent...*

Occupez-vous un emploi actuellement ?

Parlez-moi de votre travail ou de ce que vous faites en ce moment.

- journée de travail ex : hier
- principales tâches
- responsabilités
- horaire
- relations dans le milieu de travail
- plaît le plus dans votre travail
- déplaît le plus dans votre travail
- défis quotidiens
- objectifs professionnels
- rapport entre le travail et la famille
- besoins

### 3. *Défis et objectifs*

Récupérer sur les défis et objectifs décrits par les parents et tenter de les approfondir. Par exemple, qu'est-ce que pour eux être un « bon » parent, les pressions diverses qu'ils subissent, les valeurs qu'ils souhaitent transmettre à leur enfant.

- perception du rôle de parent
- attentes envers le rôle de parent
- valeurs à transmettre
- objectifs à atteindre
- sentiment par rapport au rôle de parent
- futur pour l'enfant
- regard extérieur sur le rôle de parent

Durée : 75 minutes

## SECTION 4 Conclusion et remerciements

Durée : 5 minutes

