

Université de Montréal

Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance
à l'égard de la relation avec les parents

par
Gilles Cantin

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en Sciences de l'éducation,
option psychopédagogie

Octobre 2005

© Gilles Cantin, 2005



LB

5

U57

2006

V. 008

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance
à l'égard de la relation avec les parents

présentée par :

Gilles Cantin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Collette Gervais, présidente-rapporteuse

Thierry Karsenti, directeur de recherche

Johanne Bédard, codirectrice

Serge J. Larivée, membre du jury

Louise Ménard, examinatrice externe

Mohamed Hrimech, représentant du doyen de la FES

Résumé

Cette recherche a pour but l'étude des représentations des futures éducatrices des services de garde à l'enfance quant à la relation à entretenir avec les parents usagers. Ces dernières années, avec la mise en place des Centres de la petite enfance (CPE), le Gouvernement du Québec a développé un véritable réseau de services de garde à l'enfance afin de combler divers besoins des parents et des jeunes enfants dont notamment la conciliation travail-famille. Dans le cadre de ces changements rapides et importants, un programme éducatif commun à tous les CPE (Gouvernement du Québec, 1997b) a été adopté. Ce programme, tout en confirmant la vocation éducative de ces services, souligne également le rôle de *premier éducateur* des parents et, en ce sens, il encourage la collaboration entre les parents et les éducatrices. En effet, la qualité de la relation entre le parent et l'éducatrice est de plus en plus souvent évoquée comme constituant un indice important de la qualité des services offerts à l'enfant. Des recherches empiriques ont d'ailleurs démontré l'existence d'un tel lien.

Cependant, même si une relation de qualité entre le parent et l'éducatrice se traduit par des impacts positifs, il n'en demeure pas moins que plusieurs difficultés sont régulièrement observées dans les milieux au fil des interactions quotidiennes entre parent et éducatrice. Notamment, selon Katz (2000), une confusion dans les rôles de parent et d'éducatrice vient parfois nuire à la relation. Pour Powell (1980, 1998), la présence de discontinuités éducatives entre le milieu familial et le milieu de garde entraîne des problèmes de communication. Une autre piste peut également être évoquée afin d'expliquer les difficultés dans les relations entre parent et éducatrice, soit une formation déficiente des futures éducatrices à ce chapitre.

En effet, dans une perspective cognitiviste, les représentations des élèves sont considérées comme déterminantes de l'apprentissage. Lorsque des représentations entrent en conflit avec un apprentissage à réaliser, elles démontrent une grande résistance aux tentatives de changement et elles peuvent rendre l'apprentissage impossible (Astolfi, 2004). Dans le but de mieux comprendre les représentations des

élèves pouvant faire obstacle au développement de la compétence professionnelle *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance (Gouvernement du Québec, 2000), cette recherche porte sur leurs représentations dans ce domaine.

Le caractère novateur de ce thème d'étude commande une recherche de type exploratoire et descriptif. Compte tenu du but recherché, cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte à prédominance qualitative. Pour cerner les représentations des futures éducatrices à l'égard de la relation avec les parents, un questionnaire a été distribué auprès des élèves du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance ($N = 429$) de deux cégeps. De plus, une série d'entrevues semi-dirigées individuelles ($n = 12$) et de groupe ($n = 3$) ont été réalisées auprès d'élèves de ce même programme. Les élèves de chacune des trois années du programme d'études ont été interrogées afin de bien cerner l'éventail des représentations ainsi que l'évolution de ces représentations au cours du processus de formation des futures éducatrices. Les données recueillies ont été analysées selon une méthode d'analyse de contenu adaptée de L'Écuyer (1990).

Les résultats permettent de constater que les élèves s'identifient rapidement au point de vue des éducatrices d'expérience rencontrées au fil de leurs stages ou de leurs expériences de travail d'été dans les services de garde. Les commentaires négatifs à l'égard des parents sont plus fréquents que les commentaires d'appréciation, ce qui peut laisser craindre une certaine tendance à juger négativement les parents. Les élèves reconnaissent clairement l'existence de la grande hétérogénéité des parents et elles font preuve généralement de nuance dans leurs propos à l'égard des parents. Dans leurs représentations, les élèves considèrent leur relation avec le parent comme étant essentiellement basée sur la communication ou encore, sur des activités permettant une relation de collaboration. Le répertoire des activités évoquées par les élèves pour mettre en place des collaborations avec les parents est toutefois limité en regard de la typologie d'Epstein et al. (2001a). De plus, la majorité des caractéristiques d'une relation de partenariat avec le parent sont absentes des représentations des élèves. Ce

qui peut contribuer à expliquer les difficultés de certaines éducatrices à établir une véritable relation de partenariat avec les parents. Finalement, cette recherche permet de constater que les représentations des élèves du programme d'études en TÉE ne se modifient pas entre la fin de la 1^{re} session et la fin de la 5^e session de ce programme.

L'ensemble de ces résultats permet de mieux appréhender diverses représentations que les élèves entretiennent et qui peuvent faire obstacle à leur apprentissage à l'égard de l'établissement d'une relation de partenariat avec le parent. Ces résultats soulignent des éléments de contenu qu'il convient de cerner dans un programme d'études des futures éducatrices à l'enfance pour assurer leur préparation adéquate. Également, ces résultats démontrent la nécessité de délaisser des méthodes de formations plus traditionnelles pour faire appel aux pédagogies de l'apprentissage (Altet, 1997) afin de favoriser un travail en profondeur des représentations des élèves.

Mots-clés : Centres de la petite enfance, éducation des jeunes enfants, collaboration avec la famille, partenariat avec la famille, formation des éducatrices des services de garde à l'enfance, représentations sociales, pédagogie collégiale.

Abstract

This research aims at studying the representations of future childcare educators regarding the partnership relations that need to be established with the parents. The quality of the relationship between the parent and educator is often recognized as an important indicator of the global quality of the services provided to the child. Moreover, empirical research has demonstrated the existence of such a link.

Although a quality relationship between parent and childcare educator produces positive effects, many difficulties are regularly observed in the daily interactions between both of them. In particular, according to Katz (2000), confusion between the roles of parent and educator generate stress and affect their relationship. Powell (1980, 1998) outlines the *educative discontinuities* dividing the family and childcare setting that can lead to communication problems. Another explanation for the existence of relationship difficulties between parent and educator reflects the inadequate training of childcare educators as to this issue.

In fact, in a cognitive perspective, students' representations constitute a determinant factor in the apprenticeship. Therefore, when these representations conflict with the object of apprenticeship, the latter show great opposition to any kind of change, it can even impede on new learning by halting it (Astolfi, 2004). With the aim of developing a better understanding of the students' representations that can prevent her from developing the professional competency of *Establishing a partnership with parents and resources* as stated in the provincial curriculum in Early Childhood Education (Gouvernement du Québec, 2000), this research focuses on their representations in this field.

Considering this subject is seldom broached in scientific literature, this research lends itself to be exploratory and descriptive. It is based on a mixed methodology with a qualitative predominance. A questionnaire was handed out to students in the Early Childhood Education program in two Cégeps ($N = 429$) Also, individually ($n = 12$) and in groups of ($n = 3$), semi-structured interviews were conducted with students of that

curriculum. Students in each of the three-year program were questioned in order to illustrate the scope of their representations as well as observe the development of these representations during their training process. The collected data were analysed according to a content analysis methodology adapted from L'Écuyer (1990).

Results allow us to establish that students quickly identify themselves to experienced educators they met during their internships or summer jobs in daycare centers. The fact that negative remarks about parents are more common than appreciative ones leads us to believe that parents may be judged more negatively. However, students clearly recognized the existence of a large heterogeneity among parents and therefore generally show an ability towards moderating their remarks. For them, their relationship with parents is essentially based on communication or activities promoting collaboration. Nevertheless, they elicit a limited repertory of activities for instilling any form of collaboration with parents according to Epstein's typology (2001a). Furthermore, the majority of partnership characteristics are excluded from their representations. This could explain why many educators experience difficulties in establishing a real partnership with parents. Finally, this research demonstrates that there is no significant change with a student's representations from the end of the first semester to the fifth semester in the ECE curriculum.

These findings help us to develop a better understanding of various student representations, and especially, to identify those that come in conflict with the apprenticeship of establishing a partnership relation with parents. These results suggest that content elements need to be addressed in the ECE curriculum in order to provide adequate training to future educators. Moreover, these results indicate the need to set aside traditional ways of teaching by encouraging apprenticeship pedagogies (Altet, 1997) to facilitate a real in-depth work on students' representations.

Keywords: Daycare centre, early childhood education, collaboration with family, partnership with family, educator training, representation, collegial pedagogy.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1 - Problématique de recherche	4
1.1 La famille québécoise	5
1.1.1 Déclin de la famille traditionnelle	5
1.1.2 Présence des parents sur le marché du travail	6
1.2 Politique familiale du gouvernement du Québec.....	7
1.2.1 Maternelle à temps plein, maternelle demi-temps et services éducatifs	8
1.2.2 Développement d'un réseau de services de garde à l'enfance.....	9
1.2.3 Création des centres de la petite enfance.....	11
1.2.4 Vocation éducative des services de garde	12
1.2.5 Nouveau mandat pour les CPE : les services à la famille.....	14
1.3 Nécessité d'une relation de qualité parent-éducatrice	15
1.3.1 Indice de qualité des services de garde à l'enfance	16
1.3.2 Relation difficile à établir.....	17
1.4 Formation des éducatrices à l'enfance.....	19
1.4.1 Programme d'études de Techniques d'éducation à l'enfance	20
1.4.2 Nouvelle compétence dans le programme d'études en TÉE: <i>Établir une relation de partenariat avec les parents</i>	21
1.4.3 Compétence difficile à développer	24
1.5 Objectifs de cette recherche.....	26
1.5.1 Objectifs spécifiques	26
1.5.2 Pertinence de cette recherche	28
Chapitre 2 - Cadre conceptuel.....	31
2.1 Théorie écologique du développement humain.....	32
2.1.1 Les systèmes (contextes)	33
2.1.2 Une des hypothèses de la théorie écologique du développement humain	35
2.1.3 Modèle de référence pour le partenariat en service de garde : les services centrés sur la famille 35	
2.2 Partenariat avec la famille en milieu éducatif.....	37
2.2.1 De l'implication au partenariat.....	38
2.2.2 Émergence de la notion de partenariat	39
2.2.3 Types de relation entre la famille et le milieu éducatif.....	40
2.2.4 Types de relation et engagement des participants	42
2.2.5 Différents types de partenariat.....	45
2.2.6 Partenariat : un processus	48
2.2.7 Buts du partenariat	50
2.2.8 Activités de partenariat : typologie d'Epstein	53
2.2.8.1 Soutien au rôle parental (parenting)	55
2.2.8.2 Communication	55
2.2.8.3 Participation du parent à la vie du milieu éducatif.....	56
2.2.8.4 Soutien au parent pour l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages	56
2.2.8.5 Engagement du parent dans la prise de décision	57
2.2.8.6 Collaboration avec la communauté	58

2.3	Modèle de partenariat retenu pour cette recherche.....	58
2.4	Impacts de la qualité de la relation avec les parents	60
2.4.1	Impacts observés dans les services de garde à l'enfance au Québec.....	61
2.4.1.1	Programme d'intégration éducative famille-garderie.....	62
2.4.1.2	Programme de collaboration famille-garderie.....	64
2.4.1.3	Programme <i>Parents responsables</i>	64
2.5	Obstacles au partenariat.....	65
2.5.1	Discontinuités éducatives.....	66
2.5.2	Confusion des rôles de parents et d'éducatrice	67
2.5.3	Pratiques éducatives	69
2.5.4	Perceptions réciproques parent-éducatrice	71
2.5.4.1	Perceptions des parents par les éducatrices	71
2.5.4.2	Perceptions des éducatrices par les parents	75
2.5.5	Obstacles d'ordre affectif.....	77
2.5.6	Désir de communiquer : deux points de vue divergents.....	79
2.5.7	Environnement de travail	80
2.6	Formation des éducatrices à l'établissement d'une relation de partenariat	81
2.6.1	Analyse de la compétence : <i>Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources</i>	83
2.6.2	Apprentissage dans une perspective cognitiviste	88
2.6.3	Représentations sociales.....	89
2.6.3.1	Définition.....	90
2.6.3.2	Fonctions des représentations sociales	92
2.7	Synthèse du cadre conceptuel.....	95
Chapitre 3 - Méthodologie.....		97
3.1	Type de recherche effectuée	99
3.1.1	Méthodologie mixte à prédominance qualitative	100
3.1.2	Triangulation des données.....	101
3.2	Justification du type de recherche utilisé.....	102
3.3	Principales étapes du déroulement de la recherche.....	103
3.4	Sélection des sujets	105
3.4.1	Distribution du questionnaire	105
3.4.2	Sélection des sujets pour les entrevues (individuelles et de groupe).....	107
3.5	Instruments de collectes des données.....	107
3.5.1	Questionnaire	108
3.5.2	Entrevues individuelles semi-dirigées.....	111
3.5.3	Entrevues de groupe semi-dirigées.....	114
3.6	Traitement et analyse des données qualitatives.....	116
3.6.1	Méthode d'analyse de contenu	117
3.6.2	Utilisation du logiciel Filemaker Pro 5.0 © pour l'analyse des questionnaires.....	120
3.6.3	Utilisation du logiciel Atlas-TI 4.2 © pour l'analyse des entrevues.....	121
3.7	Analyse des données quantitatives du questionnaire	122
3.7.1	Justification de l'utilisation du test <i>t</i> de Student.....	123
3.7.2	Justification de l'utilisation de l'analyse de variance (ANOVA).....	123
3.8	Considérations d'ordre éthique et précautions déontologiques.....	124

3.9 Forces et limites méthodologiques de la recherche.....	125
3.9.1 Fiabilité	126
3.9.2 Validité interne.....	128
3.9.3 Principales limites de la recherche	129
3.10 Organisation de la présentation des résultats	130
<i>Chapitre 4- Représentations des élèves du programme TÉE à l'égard des parents. 131</i>	
4.1 Expériences avec les parents.....	132
4.1.1 Expériences en CPE	134
4.1.2 Expériences en tant qu'observatrice ou instigatrice	135
4.1.3 Synthèse et analyse.....	138
4.2 Commentaires sur les parents	140
4.2.1 Commentaires neutres	142
4.2.1.1 Diversité des parents	142
4.2.1.2 Disponibilité des parents	143
4.2.1.3 Besoins des parents	144
4.2.2 Commentaires positifs.....	145
4.2.2.1 Parents raisonnables	145
4.2.2.2 Parents qui communiquent	146
4.2.2.3 Parents ouverts et disponibles	147
4.2.2.4 Parents collaborateurs	148
4.2.2.5 Parents compétents.....	148
4.2.3 Commentaires négatifs.....	149
4.2.3.1 Parents exigeants et critiques	150
4.2.3.2 Parents non communicateurs.....	151
4.2.3.3 Parents non disponibles.....	152
4.2.3.4 Parents non collaborateurs	153
4.2.3.5 Parents peu compétents	153
4.2.3.6 Parents jaloux ou craignant de perdre leur place.....	155
4.2.4 Synthèse des commentaires et analyse	156
4.3 Synthèse de représentations des élèves du programme TÉE à l'égard des parents.....	162
<i>Chapitre 5- Représentations des élèves du programme TÉE à l'égard de la communication et de la collaboration avec les parents..... 165</i>	
5.1 Représentations à l'égard de la communication avec les parents	166
5.1.1 Thèmes de communication.....	166
5.1.1.1 Expérience quotidienne de l'enfant au CPE.....	167
5.1.1.2 Expérience quotidienne de l'enfant à la maison.....	169
5.1.1.3 Programme d'activités	170
5.1.1.4 Éducatrice et parent.....	170
5.1.1.5 Caractéristiques de la communication.....	171
5.1.1.6 Limites à la communication	172
5.1.2 Synthèse et analyse.....	173
5.2 Représentations à l'égard de la collaboration avec les parents.....	177
5.2.1 Importance accordée à la collaboration avec le parent.....	177
5.2.2 Activités évoquées en matière de collaboration avec le parent	178
5.2.2.1 Soutien au rôle parental.....	181
5.2.2.2 Communication	183
5.2.2.3 Participation des parents à la vie du milieu éducatif.....	185
5.2.2.4 Apprentissage à domicile	186
5.2.2.5 Engagement du parent dans la prise de décision	188

5.2.2.6	Collaboration avec la communauté	189
5.2.3	Synthèse et analyse des types d'activités évoquées par les élèves	190
5.3	Effets de la collaboration avec les parents.....	194
5.3.1	Impacts sur l'enfant	197
5.3.2	Impacts sur l'éducatrice.....	198
5.3.3	Impacts sur le parent	199
5.3.4	Impacts multiples	201
5.3.5	Synthèse et analyse des impacts évoqués par les élèves.....	202
5.4	Obstacles à la collaboration avec les parents	205
5.4.1	Origine des obstacles.....	205
5.4.2	Nature des obstacles	207
5.4.2.1	Obstacles provenant de l'éducatrice.....	208
5.4.2.2	Obstacles provenant du milieu	209
5.4.2.3	Obstacles provenant du parent	210
5.4.2.4	Obstacles provenant à la fois du parent et de l'éducatrice	212
5.4.3	Synthèse et analyse des obstacles évoqués	213
5.5	Synthèse des représentations des élèves du programme TÉE à l'égard de la communication et de la collaboration avec les parents.....	216
<i>Chapitre 6- Représentations des élèves du programme TÉE à l'égard de la relation de partenariat avec les parents.....</i>		
<i>218</i>		
6.1	Rappel du modèle de partenariat retenu.....	219
6.2	Processus relationnel.....	220
6.2.1	Relation avec le parent	220
6.2.1.1	Importance de la relation avec le parent.....	221
6.2.1.2	Quelques caractéristiques de la relation avec le parent	223
6.2.2	Temps requis pour la relation avec le parent.....	227
6.3	Communication bidirectionnelle.....	228
6.3.1	Thèmes de communication.....	228
6.3.2	Activités de partenariat de type communication	229
6.3.3	Compréhension du point de vue du parent	230
6.4	Partage du pouvoir entre parent et éducatrice	232
6.4.1	Reconnaissance des expertises réciproques.....	233
6.4.2	Ajustement à l'autre	234
6.4.3	Prise de décision par consensus.....	235
6.5	Relation de confiance entre parent et éducatrice.....	236
6.6	Buts communs.....	238
6.7	Activités de partenariat.....	239
6.8	Synthèse et analyse	241
6.8.1	Relation <i>ponctuelle</i>	241
6.8.2	Communication unidirectionnelle et attitudes propices à la communication bidirectionnelle 243	
6.8.3	Partage du pouvoir occasionnel.....	244
6.8.4	Relation de confiance unilatérale	247
6.8.5	Buts communs implicites	248
6.8.6	Activités de partenariat axées principalement sur la communication.....	249
6.8.7	Synthèse et pistes pour la formation des futures éducatrices à la relation de partenariat avec les parents.....	250

Chapitre 7- Évolution des représentations des élèves au cours des trois années du programme d'études en TÉE.....	255
7.1 Évolution du sentiment de préparation des élèves à l'interaction avec le parent	255
7.1.1 Résultats globaux	256
7.1.2 Résultats pour chacune des trois cohortes	257
7.1.3 Analyse.....	263
7.2 Évolution des représentations des élèves à l'égard de la communication avec le parent	264
7.2.1 Thèmes de communication évoqués selon les cohortes	264
7.2.2 Analyse des différences observées dans les thèmes de communication selon les cohortes	266
7.3 Évolution des représentations des élèves à l'égard de la collaboration avec le parent	267
7.3.1 Importance accordée à la collaboration avec le parent selon les cohortes.....	268
7.3.2 Activités évoquées en matière de collaboration avec le parent selon les cohortes	268
7.3.3 Analyse des différences observées quant à la collaboration selon les cohortes.....	270
7.4 Évolution des représentations des élèves à l'égard de la relation de partenariat avec le parent	271
7.4.1 Attitudes propices à une relation de partenariat	272
7.4.2 Partage du pouvoir entre parent et éducatrice (capacité d'ajustement à l'autre)	273
7.4.3 Analyse des différences observées quant à la relation de partenariat selon les cohortes....	274
7.5 Synthèse de l'évolution des représentations des élèves dans les trois années du programme d'études en TÉE.....	277
Conclusion.....	279
Références bibliographiques	294
Annexe A – Extrait du questionnaire utilisé.....	I
Annexe B – Grille d'entrevue semi-dirigée.....	V
Annexe C – Grille de codification des énoncés.....	VII
Annexe D – Formulaire de consentement	XIV
Annexe E – Certificat d'éthique.....	XVI

Liste des tableaux

Tableau 1 - Taux d'activité des mères et des pères de 20 à 44 ans, selon le type de famille et l'âge des enfants.....	6
Tableau 2 - Évolution du nombre de places en services de garde au Québec.....	10
Tableau 3 - Compétence professionnelle 019H : <i>Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources</i> (Gouvernement du Québec, 2000).....	22
Tableau 4 - Distinctions entre l'approche centrée sur l'enfant et l'approche centrée sur la famille (Lopez & Dorros, 1999).....	36
Tableau 5 - Typologie des activités de partenariat selon Epstein (2001a).....	54
Tableau 6 - Sept dimensions pour distinguer les rôles de parent et d'éducateur. (Katz, 2000)	68
Tableau 7 - Compétence professionnelle 019H : <i>Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources</i>	84
Tableau 8 - Fonctions des représentations sociales (Abrieu, 1994).....	92
Tableau 9 - Critères d'une recherche qualitative pour Bogdan et Biklen (1998) et caractéristiques de la présente recherche	103
Tableau 10 - Principales étapes de la recherche	104
Tableau 11 - Répartition des élèves dans les trois années du programme d'études en TÉE ayant répondu au questionnaire	106
Tableau 12 - Conditions de validité d'une collecte d'information au moyen d'un questionnaire selon Blais et Durand (2000) et caractéristiques de la présente recherche	109
Tableau 13 - Exemple de question fermée - Extrait du questionnaire aux élèves.....	110
Tableau 14 - Exemple de question ouverte - Extrait du questionnaire aux élèves.....	111
Tableau 15 - Principes sous-jacents à l'art de faire parler autrui (Poupart, 1997).....	113
Tableau 16 - Modèle général des diverses étapes de l'analyse de contenu pour la présente étude (adapté de L'Écuyer, 1990).....	117
Tableau 17 - Répartition des énoncés faisant état d'expériences personnelles lors des entrevues.....	133
Tableau 18 - Répartition des expériences des élèves en CPE selon les rôles d'observatrice ou d'instigatrice	136
Tableau 19 - Répartition des énoncés concernant les parents utilisateurs des services de garde à l'enfance.....	141
Tableau 20 - Répartition des commentaires des élèves dans les trois entrevues de groupe.....	157
Tableau 21 - Principaux thèmes présents dans les commentaires des élèves en TÉE recueillis lors des entrevues	159
Tableau 22 - Répartition des énoncés évoquant un thème de communication entre les éducatrices et les parents.....	167
Tableau 23 - Répartition des réponses à la question 11	178
Tableau 24 - Répartition des activités évoquées par les élèves en TÉE dans le questionnaire	179
Tableau 25 - Répartition des activités évoquées par les élèves en TÉE lors des entrevues	180
Tableau 26 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant le soutien au rôle parental.....	182
Tableau 27 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant la communication	183
Tableau 28 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant la participation du parent à la vie du milieu éducatif (bénévolat)	185
Tableau 29 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant l'apprentissage à domicile	187
Tableau 30 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant la prise de décision	188
Tableau 31 - Synthèse des types d'activités évoquées par les élèves en TÉE dans le questionnaire et lors des entrevues	190
Tableau 32 - Répartition des impacts de la collaboration avec le parent identifiés par les élèves en TÉE dans le questionnaire.....	195


Tableau 33 - Répartition des impacts de la collaboration avec le parent identifiés par les élèves lors des entrevues	196
Tableau 34 - Impacts sur l'enfant évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues.....	197
Tableau 35 - Impacts sur l'éducatrice évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues	198
Tableau 36 - Impacts sur le parent évoqués dans le questionnaire et les entrevues	200
Tableau 37 - Impacts multiples évoqués dans le questionnaire et les entrevues.....	201
Tableau 38 - Synthèse des types d'impacts évoqués par les élèves dans le questionnaire et lors des entrevues	202
Tableau 39 - Répartition, selon leur provenance, des obstacles à la collaboration avec le parent identifiés par les élèves en TÉE dans le questionnaire	206
Tableau 40 - Répartition, selon leur provenance, des obstacles à la collaboration avec le parent évoqués par les élèves en TÉE lors des entrevues.....	207
Tableau 41 - Principaux obstacles provenant de l'éducatrice évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues	208
Tableau 42 - Principaux obstacles provenant du milieu de travail évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues	210
Tableau 43 - Principaux obstacles provenant de parents évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues	211
Tableau 44 - Répartition des énoncés traitant de la relation entre parent et éducatrice lors des entrevues	221
Tableau 45 - Thèmes de communication évoqués lors des entrevues répartis selon le type de communication.....	229
Tableau 46 - Répartition des énoncés des entrevues codifiés <i>pro-attitude et pro-compréhension</i>	231
Tableau 47 - Répartition des énoncés des entrevues codifiés <i>pro-acdif et pro-ajus</i>	234
Tableau 48 - Répartition des énoncés des entrevues codifiés <i>pro-confiance</i>	237
Tableau 49 - Répartition des énoncés des entrevues codifiés <i>pro-demande, pro-attente et pro-butcommun</i>	239
Tableau 50 - Principaux éléments présents dans les représentations des élèves conformes ou non avec le partenariat	252
Tableau 51- Statistiques descriptives pour les questions 6 à 9	256
Tableau 52 - Moyenne aux questions 6 à 9 pour chacune des cohortes d'élèves du programme TÉE.....	261
Tableau 53 - ANOVA- Comparaison des moyennes des cohortes du programme en TÉE aux questions 6, 7, 8 et 9.....	262
Tableau 54 - Répartition selon les trois cohortes d'élèves des énoncés traitant de thèmes de communication avec les parents.....	265
Tableau 55 - Répartition des réponses des élèves de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e à la question 11 : <i>Selon vous, pour un éducateur ou une éducatrice en milieu de garde, la collaboration avec les parents est</i>	268
Tableau 56 - Répartition, selon les cohortes, des élèves ayant évoqué dans leurs réponses au questionnaire des activités en matière de collaboration avec le parent	269
Tableau 57 - Répartition, selon les cohortes, des énoncés recueillis en entrevues évoquant des activités en matière de collaboration avec le parent.....	270
Tableau 58 - Répartition, selon les cohortes, des énoncés en entrevue codifiés <i>pro-attitude et pro-compréhension</i>	272
Tableau 59 - Répartition, selon les cohortes, des énoncés en entrevue codifiés <i>pro-acdif et pro-ajus</i>	274

Liste des figures

Figure 1 - Les principes de base du programme éducatif des CPE et leurs domaines d'application (Gouvernement du Québec, 1997)	13
Figure 2 - Les principales notions liées à la relation entre les familles et les milieux éducatifs (Miron, 2004)	41
Figure 3 - L'engagement requis en fonction des types de relations parent-éducatrice	44
Figure 4 - Modèle de partenariat retenu pour la présente recherche	59
Figure 5 - Modèle Filemaker Pro 7.0 ©. utilisé pour l'analyse des réponses au questionnaire	121
Figure 6 - Répartition en % des divers types d'expériences évoquées par les élèves en entrevue	135
Figure 7 - Répartition des expériences des élèves selon les rôles d'observatrice ou d'instigatrice	137
Figure 8 - Répartition en % des énoncés selon les trois sous-catégories de commentaires sur les parents.	141
Figure 9 - Extrait du questionnaire aux élèves : question 11	177
Figure 10 - Extrait du questionnaire : questions 6 à 9.....	256
Figure 11 - Histogramme - Répartition des réponses des élèves de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année en TÉE à la question 6 : <i>Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge</i>	258
Figure 12 - Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année en TÉE à la question 7 : <i>J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent</i>	259
Figure 13 - Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année en TÉE à la question 8 : <i>J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent</i>	260
Figure 14 - Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année en TÉE à la question 9 : <i>Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté</i>	261
Figure 15 - Localisation des représentations des élèves en fonction des types de relations parent-éducatrice	285

*Ta manière de penser s'orientera
d'après la nature des objets
que tu représentes le plus souvent,
car c'est des représentations
que l'âme prend sa couleur*

Marc-Aurèle



Dédicace

À ma partenaire de vie, Sylvie, qui m'épaule et me soutient avec tout son amour.

À mes enfants, Marie, Antoine et Guillaume dont la joie de vivre
est une source constante de motivation et d'inspiration.

Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pu être mené à terme sans la précieuse contribution de plusieurs personnes qui ont apporté leur soutien à un moment ou à un autre de ce projet. Je pense en tout premier lieu aux élèves du programme d'études de Techniques d'éducation à l'enfance qui ont accepté de faire part de leur opinion par l'entremise du questionnaire ou encore lors des entrevues semi-dirigées. Je suis également très reconnaissant envers mes collègues enseignant(e)s du département de Techniques d'éducation à l'enfance au Cégep de Saint-Jérôme qui m'ont soutenu et encouragé. Également, un merci spécial à Mme Céline Dostie, collègue enseignante au département de TÉE du Collège de Sherbrooke pour son soutien dans la collecte des données et pour nos échanges stimulants.

À l'Université de Montréal, j'ai eu l'occasion d'apprendre au contact de nombreuses personnes qualifiées et stimulantes. Je ne pourrai ici les nommer toutes, et je m'en excuse à l'avance. Je tiens toutefois à remercier Mme Marcienne Lévesque qui, la première, m'a incité à entreprendre ces études. Un mot également pour remercier Mme Johanne Bédard, qui en sa qualité de codirectrice m'a considérablement aidé à cerner divers concepts clés qui servent d'assises à cette recherche.

Finalement, je me dois de réserver un merci tout particulier à M. Thierry Karsenti, mon directeur de recherche. En plus de sa grande expertise dans le domaine de la recherche, j'ai pu apprécier et compter constamment sur ses nombreuses qualités personnelles dont sa patience, son optimisme ainsi que sa grande maîtrise des mille et une manières de motiver un étudiant.

Introduction

Phénomène relativement marginal, il y a à peine une trentaine d'année, l'utilisation des services de garde à l'enfance constitue aujourd'hui une réalité quotidienne pour plusieurs familles québécoises. Selon Statistiques Canada (2005), plus de la moitié des enfants canadiens (53%) âgés de six mois à cinq ans fréquentaient des services de garde en 2000-2001. Au Québec, cette proportion est encore plus élevée puisque 61% des enfants d'âge préscolaire fréquentent ces services. Ainsi, un peu moins de 130 000 familles québécoises ont eu recours à ces services en 2001 (Gouvernement du Québec, 2004a). Ces données issues du dernier sondage sur la population canadienne datent déjà de quelques années, mais comme 60 000 nouvelles places ont été développées dans le réseau des services de garde québécois depuis cette époque, il y a tout lieu de croire que la tendance à utiliser les services de garde à l'enfance continue d'augmenter.

En définitive, plus de la moitié des parents québécois confient leurs enfants à un service de garde à l'enfance. Matin et soir, ces parents ont de brèves mais régulières occasions d'échanger avec les éducatrices¹. À travers ces diverses interactions qui surviennent quotidiennement, parent et éducatrice ont à apprendre à se connaître, à établir une relation de confiance et à assurer une continuité des soins pour favoriser le meilleur développement de l'enfant. Mais est-ce véritablement ce qui se passe? Quels types de relations s'établissent entre les parents et les éducatrices? Celles-ci sont-elles conscientes de leur rôle à l'égard de la famille? La qualité de cette relation influence-t-elle le développement de l'enfant?

Effectivement plusieurs questions se posent quant à la nature de la relation qui lie la famille et le milieu de garde à l'enfance ainsi qu'à son impact sur le développement de l'enfant. De telles questions nous apparaissent d'autant plus pertinentes que certaines

¹ La très grande majorité du personnel éducateur, tout comme les élèves du programme en TÉE, étant constitué de femmes, nous utiliserons le féminin afin d'alléger le texte.

situations insatisfaisantes sont régulièrement rapportées tant par les parents que par les éducatrices. À titre d'exemple, voici une anecdote entendue à quelques reprises dans le milieu. Dans une garderie, un jeune enfant de 11 mois réussit à faire quelques pas pour la première fois. En fin de journée, dès que sa mère se présente au service de garde, l'éducatrice s'empresse de lui raconter l'événement. Cette dernière ne semble pas trop réagir à la nouvelle ; elle ne pose aucune question et quitte le milieu rapidement. L'éducatrice est à la fois surprise et déçue du peu d'intérêt manifesté par la mère devant une telle nouvelle. Elle se demande si cette mère est vraiment préoccupée par le développement de son enfant. Comme le tout se déroule un vendredi, la fin de semaine passe puis, le lundi matin suivant, dès son arrivée au service de garde, la mère s'approche de l'éducatrice pour lui dire avec un sourire triomphal : *En fin de semaine dernière, il a fait ses premiers pas.*

Cette petite scène de la vie quotidienne d'un service de garde illustre bien à notre avis toute l'ambiguïté et la complexité d'une telle relation. Elle fait ressortir certaines des difficultés qui peuvent compromettre la qualité de la relation entre un parent utilisateur de service de garde à l'enfance et l'éducatrice ayant la responsabilité de son enfant. Ainsi, on peut être tenté de blâmer le parent pour son attitude de déni, sa difficulté à se fier aux observations de l'éducatrice. D'autres pourraient plutôt faire remarquer que l'empressement de l'éducatrice et son manque de tact ont poussé cette mère à se sentir blessée ou même coupable de ne pas avoir assisté à cette étape clé du développement de son enfant. Quoiqu'il en soit, il n'en demeure pas moins que la relation entre ces deux adultes prenant soin de l'enfant semble plus s'approcher d'une compétition que d'un travail en partenariat. Évidemment, ce ne sont pas toutes les relations entre les parents et les éducatrices qui prennent cette allure. Toutefois, cette anecdote a pour mérite d'attirer notre attention sur le fait qu'une telle relation entre le parent et l'éducatrice ne va pas nécessairement de soi et plusieurs sources de tensions sont présentes. Ainsi, plusieurs auteurs (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Bredekamp & Copple, 1997; Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 1999; Falardeau & Cloutier, 1986; Hohmann, Weikart, Bourgon, & Proulx, 2000; Kuhn, 2001; Miron, 2004) soulignent l'importance de la qualité de cette relation entre la famille et l'éducatrice pour le développement de

l'enfant. Mais, d'autre part, plusieurs s'accordent également pour faire état de nombreuses difficultés qui compromettent la qualité de ces relations (Holloway, 2000; Katz, 2000; Kuhn, 2001; Montandon, 1997, 1999; Perrenoud, 2001; Powell, 1980, 1998). La formation des futures éducatrices au travail en partenariat avec la famille revêt donc une importance cruciale afin qu'elles soient en mesure d'établir des relations satisfaisantes et constructives pour le mieux-être de tous et d'éviter les écueils qui peuvent compromettre ces relations. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons donc tout particulièrement à la formation des futures éducatrices quant à la relation qu'elles doivent établir avec les parents.

Chapitre 1 - Problématique de recherche

Afin de bien saisir notre préoccupation de recherche, nous présenterons dans ce chapitre les différents contextes dans lesquels l'ensemble de notre réflexion s'inscrit. Premièrement, la famille se situant en amont de notre problème de recherche, nous en esquisserons un portrait sommaire puis nous présenterons la politique familiale mise en place au Québec en 1996 afin de répondre à certains de ses besoins. Cette politique s'est concrétisée notamment par la création d'un réseau de services de garde à l'enfance facilitant la conciliation entre le travail et la vie familiale. Parmi les nombreux changements qui ont caractérisé la création du réseau des centres de la petite enfance (CPE), nous discuterons plus particulièrement du programme éducatif commun à tous les CPE qui a été mis en place à ce moment. En plus de réaffirmer la vocation éducative de ces services, ce programme éducatif privilégie le travail avec la famille. En ce sens, les auteurs de ce programme s'inscrivent dans un courant de pensée émergent qui reconnaît que la qualité globale d'un service de garde est associée à la qualité de la relation avec les parents.

Par ailleurs, différents indices provenant du milieu indiquent que la qualité de la relation avec les parents est parfois compromise par certains facteurs dont la préparation du personnel éducateur. Par conséquent, la formation des futures éducatrices des services de garde au travail en partenariat avec la famille représente un enjeu important. Dans cet esprit, et afin de cerner certains défis inhérents à la formation des futures éducatrices à l'enfance, nous présenterons la nouvelle compétence professionnelle traitant de la relation de partenariat à établir avec les parents. Finalement ce premier chapitre se terminera avec la présentation des objectifs (général et spécifiques) de cette recherche qui, comme l'indique Gohier (2004), orienteront la structure de notre cadre conceptuel.

1.1 La famille québécoise

Depuis très longtemps, et ce dans la plupart des sociétés, la famille est considérée comme l'institution², la pierre d'assise sur laquelle s'appuie l'ensemble de la société. Le Québec n'est pas différent à cet égard. En effet, la famille traditionnelle québécoise, souvent idéalisée par l'Église et l'État, semble avoir longtemps constitué un modèle bien déterminé, harmonieux et stable. Un ensemble de caractéristiques fortement valorisées et considérées comme la norme lui était attribué : présence d'un couple de parents et de plusieurs enfants, proximité d'un réseau de pairs et de parents, forte appartenance à un milieu précis rural ou quartier urbain, influence d'un système de valeurs communes à une très large majorité de la population comme la religion. Si certains dressent ainsi parfois un portrait avantageux, peut-être même nostalgique, de la famille d'autrefois, une analyse un peu plus poussée permet de constater que la famille n'a pas toujours été une institution aussi cohérente et stable. En fait, pour certains la famille semble toujours en crise (Malouin, 1998). Chose certaine, elle a souvent fait preuve d'une très grande faculté d'adaptation aux différents moments de l'histoire (Valois, 1998). Par exemple, la famille du Québec s'est considérablement transformée au début du siècle, alors que l'accroissement de l'industrialisation a entraîné un déplacement de la population, auparavant essentiellement rurale, vers les villes. À ce moment, la taille des familles a diminué de manière significative.

1.1.1 Déclin de la famille traditionnelle

Le dernier recensement canadien effectué en 2001 confirme une tendance maintes fois observée, la famille traditionnelle (de type père-mère-enfant) est en déclin et diverses structures familiales cohabitent. Les données recueillies lors de ce recensement nous apprennent qu'au Québec, les couples mariés constituent 58% des familles et les unions

² D'un point de vue sociologique, une institution peut être considérée dans ce contexte comme «un ensemble structuré de valeurs, de normes, de rôles et de comportements partagés par un certain nombre d'individus» (Valois, 1998)

libres 25% (Gouvernement du Canada, 2002). Ainsi, les couples vivant en union libre sont de plus en plus présents puisque leur nombre a considérablement augmenté, passant de 21% à 25% par rapport au recensement précédent de 1996. Les familles recomposées représentent près de 10% de l'ensemble des familles au Québec. Les familles monoparentales sont également en augmentation, elles correspondent maintenant à 17% de l'ensemble des familles alors que cinq ans auparavant, soit en 1996, elles représentaient 16%.

1.1.2 Présence des parents sur le marché du travail

Une autre caractéristique de la famille actuelle est que les parents sont de plus en plus présents sur le marché du travail. Le Tableau 1 permet de constater que, dans le cas des familles monoparentales où la mère est le chef de famille, c'est un peu plus de 60% des mères qui occupent un emploi et pour les pères, chef de famille monoparentale, la proportion est de 87,8%. Les mères et les pères de familles biparentales sont encore plus souvent en emploi (mères, 74,8% et père, 94,5%).

Tableau 1 - Taux d'activité des mères et des pères de 20 à 44 ans, selon le type de famille et l'âge des enfants

	Mères	Pères
Avec enfants de moins de 6 ans		
Familles biparentales	74,8 %	94,5 %
Familles monoparentales	60,2 %	87,8 %

Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, compilation effectuée par l'Institut de la statistique du Québec (Gouvernement du Québec, 2002a)

En particulier, ce sont les femmes qui accèdent de plus en plus au marché du travail. Il ne s'agit évidemment pas d'un phénomène passager mais bien plutôt d'une tendance qui se confirme depuis plusieurs années. Ainsi en 1976, 30,3% de femmes ayant des enfants de moins de six ans occupaient un emploi alors qu'en 2002 cette proportion a plus que doublé pour atteindre 73,3 % (Gouvernement du Québec, 2005a). Ces diverses

données laissent facilement imaginer les nombreux défis que la conciliation du travail et de la vie de famille pose quotidiennement aux parents.

1.2 Politique familiale du gouvernement du Québec

Pour répondre aux besoins des familles ayant de jeunes enfants, le Gouvernement du Québec a adopté en 1996 une politique familiale qui a entraîné des changements profonds dans l'offre des services à la famille. Cette politique repose sur trois objectifs majeurs :

- assurer l'équité entre les familles en accordant une aide accrue à celles qui sont à faible revenu, tout en maintenant un soutien universel;
- faciliter la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles;
- favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances.

(Gouvernement du Québec, 2004b)

La conciliation famille-travail devient donc une préoccupation majeure du gouvernement à ce moment. Par ailleurs, il faut également souligner l'intention du gouvernement québécois d'assurer un soutien au développement de l'enfant, et ce, dans le contexte particulier de nombreuses familles vivant une situation difficile d'un point de vue économique.

Plus précisément, à compter de 1996, trois nouvelles dispositions sont progressivement mises en place. Elles auront des répercussions majeures sur les services offerts aux parents et à leurs enfants :

- l'instauration d'une nouvelle allocation familiale;
- l'instauration d'un nouveau régime d'assurance parentale;
- le développement des services éducatifs et de garde à la petite enfance.

Les deux premières dispositions sont destinées à offrir aux parents un soutien économique afin qu'ils puissent s'acquitter de leurs responsabilités à l'égard de leurs enfants. La troisième disposition se traduit par des modifications importantes dans le domaine de l'éducation préscolaire et de la petite enfance. Les enfants et leurs parents peuvent dès lors compter sur de nouvelles formes de services. Comme il a déjà été souligné un des objectifs de ces dispositions est de faciliter la conciliation travail-famille. Par ailleurs, ces mesures comportent également des visées éducatives. En effet, le gouvernement reconnaît que de nombreuses recherches nord-américaines, menées ces dernières années, ont permis de démontrer que les programmes de stimulation précoce destinés aux jeunes enfants donnent des résultats positifs (Gouvernement du Québec, 2002a). Par conséquent, une prémisse de base de ces mesures est que les enfants considérés comme étant à risque seront moins enclins à connaître des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportements s'ils peuvent bénéficier de programmes d'éducation préscolaire. Pour le gouvernement, l'objectif d'une telle mesure est en quelque sorte de prévenir la marginalisation et la reproduction du scénario de la pauvreté.

1.2.1 Maternelle à temps plein, maternelle demi-temps et services éducatifs

Une première mesure est prise en charge par le ministère de l'Éducation qui voit à assurer, à compter de l'automne 1997, l'accessibilité des enfants de 5 ans à la maternelle à temps plein. Dans cette même perspective, le ministère de l'Éducation prévoit également pour les enfants de 4 ans venant d'un milieu défavorisé ou encore les enfants handicapés des maternelles à demi-temps ou de services éducatifs (Gouvernement du Québec, 2004b). L'ensemble de ces mesures modifie considérablement les services offerts aux familles en matière d'éducation préscolaire. Ainsi, d'une part, tous les enfants de cinq ans peuvent maintenant fréquenter la maternelle à temps plein et un nouveau programme basé sur le jeu a été alors mis en place (Gouvernement du Québec, 2001). Actuellement, 98,8% des enfants de cet âge fréquentent l'école maternelle qui demeure facultative et gratuite. D'autre part, sur l'île

de Montréal, les enfants âgés de 4 ans, handicapés ou provenant de milieux économiquement faibles, bénéficient des services des maternelles demi-temps gratuitement. Finalement, à l'extérieur de l'île de Montréal, cette même clientèle d'enfants peut compter sur des services éducatifs différents de la maternelle demi-temps (Gouvernement du Québec, 2004b). Il s'agit notamment du programme *Passe-Partout* qui est offert dans plusieurs commissions scolaires du Québec. Ce programme vise à favoriser la réussite scolaire des jeunes en offrant notamment un soutien concret à la compétence parentale (Gouvernement du Québec, 2003).

1.2.2 Développement d'un réseau de services de garde à l'enfance

Deux autres mesures découlant de cette politique familiale vont permettre un développement sans précédent des différents services de garde à l'enfance québécois.

Ces deux mesures sont :

[...] l'accessibilité progressive des enfants de moins de 5 ans à des services de garde éducatifs à un coût minime ; l'accessibilité des enfants de la maternelle et du primaire à des services de garde en milieu scolaire à un coût minime (Gouvernement du Québec, 2004b).

Le ministère de l'Éducation est responsable de la seconde mesure, il doit alors voir à la création de nouvelles places dans les services de garde en milieu scolaire afin de mieux répondre aux impératifs de la conciliation travail-famille. Les enfants de 4 ans qui fréquentent la maternelle à demi-temps peuvent évidemment profiter de ces services.

Quant aux travaux requis pour assurer l'accessibilité progressive des enfants de moins de 5 ans à des services de garde éducatifs, ils sont placés alors sous la responsabilité d'un nouveau ministère, le ministère de la Famille et de l'Enfance³ (MFE). Essentiellement, cette accessibilité se concrétise par les places à contribution réduite (PCR). En des termes populaires, il s'agit de ce que l'on a appelé les *garderies à cinq*

³ Depuis cette époque, à la suite d'un changement de gouvernement et d'une réorganisation des ministères, les services de garde éducatifs ont été placés successivement sous l'autorité du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille puis du ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine.

dollars. En janvier 2004, ce montant a été révisé à la hausse pour la première fois depuis 1997 passant alors à sept dollars. Ce tarif préférentiel, consenti à tous les parents, assure une accessibilité accrue aux services, tout au moins sur le plan économique. Cette mesure s'est d'ailleurs avérée très efficace, puisque rapidement la demande a dépassé les capacités du réseau et des pénuries de places ont été observées dans plusieurs régions. En fait, l'ajout de nouvelles places dans les services de garde à l'enfance, également nécessaire pour créer l'accessibilité recherchée, s'est échelonné sur plusieurs années. Ce développement a été guidé par la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* qui précise un ensemble de mesures et de règles assurant le cadre légal pour ce qui est devenu un véritable réseau de services de garde à l'enfance.

À partir de 1997, le développement de l'ensemble des services de garde connaît donc une poussée considérable comme il est possible de le constater dans le Tableau 2. En fait, de 1997 à 2004, le nombre de places disponibles pour les enfants d'âge préscolaire a plus que doublé passant de 82 302 à 184 255.

Tableau 2 - Évolution du nombre de places en services de garde au Québec, de 1997 à 2004

Année	Places en		Places en garderie	Total
	Centre de la petite enfance			
	Installations	Milieu familial		
1997-1998	36 606	21 761	23 935	82 302
1998-1999	38 918	32 816	24 964	96 698
1999-2000	44 735	44 882	24 936	114 553
2000-2001	51 570	55 979	25 701	133 250
2001-2002	58 525	62 193	25 882	146 600
2002-2003	63 339	75 355	26 360	165 054
2003-2004	68 274	82 044	29 437	179 755
30 septembre 2004	69 672	83 970	30 613	184 255

Source : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Emploi de la Solidarité sociale et de la Famille (2004a)

Il s'agit évidemment d'un investissement majeur puisque le montant octroyé pour les services de garde est passé de 203,8 millions en 1995 à 1,8 milliard en 2003 (Beach, Bertrand, Forer, Michal, & Tougas, 2004). Ces dernières années, malgré un

changement de gouvernement et l'adoption de nouvelles orientations, l'objectif d'offrir à la population du Québec 200 000 places dans les services de garde pour les enfants d'âge préscolaire en 2006 est toujours maintenu.

1.2.3 Création des centres de la petite enfance

Dans l'esprit de la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*, les garderies et les agences de garde en milieu familial ont eu à se convertir en Centres de la petite enfance (CPE). Conformément avec la volonté gouvernementale d'offrir des services diversifiés aux parents, tout CPE doit donc fournir deux types de services de garde aux familles : un volet en milieu familial et un volet en installation (anciennement désigné par le terme garderie). Cette diversification des services offerts vise à permettre aux parents de choisir un mode de garde qui répond à leurs valeurs et à leurs besoins en matière de conciliation famille-travail.

Pour se transformer en un CPE, une garderie sans but lucratif se doit d'ouvrir un volet en milieu familial et pour une agence de services de garde en milieu familial, il lui faut mettre sur pied au moins une installation (Gouvernement du Québec, 1997a). La capacité maximale d'un CPE est de 350 places ; le maximum de places en installation étant de 240 places et en milieu familial de 250. De petites entreprises accueillant une soixantaine d'enfants, les garderies se transforment en des entreprises d'une taille nettement plus importante.

Ce développement rapide des services de garde à l'enfance a créé de nombreux emplois. Chaque fois que six nouvelles places sont ouvertes en installation, un poste d'éducatrice en service de garde est créé. Compte tenu du développement rapide, il a fallu trouver approximativement 2500 nouvelles éducatrices par année. De plus, un changement réglementaire entré en vigueur en septembre 2001, précise maintenant qu'au moins deux éducatrices sur trois détiennent une formation spécifique en petite enfance. Auparavant, seulement une éducatrice sur trois devait être formée dans ce

domaine. Par conséquent, le développement rapide des services de garde et la hausse des exigences en matière de formation ont entraîné l'arrivée d'un grand nombre d'éducatrices nouvellement formées.

Compte tenu d'une taille plus importante, les CPE bénéficient de marges de manœuvre plus grandes tant sur le plan financier que des ressources humaines. Toujours dans l'esprit de la politique familiale du Gouvernement québécois, ils sont donc incités à développer différents types de services novateurs répondant à des besoins particuliers des parents et des enfants. En somme, les Centres de la petite enfance doivent s'ajuster aux besoins diversifiés de la famille. Ainsi, par exemple, on stimule la mise sur pied de services selon des horaires inhabituels pour les parents travaillant le soir ou les fins de semaine. Également, un mandat accru dans la prévention et le dépistage de problèmes de développement est une autre responsabilité qui est confiée aux CPE dans une mission compensatoire précoce (Bédard, Larose, & Terrisse, 2002).

1.2.4 Vocation éducative des services de garde

Un autre changement important vient confirmer la vocation éducative des CPE. Il s'agit de la mise en place d'un programme éducatif commun à tous les CPE à compter de septembre 1997. Inspiré des tendances nord-américaines en matière d'éducation préscolaire, ce programme réaffirme l'importance des apprentissages réalisés en bas âge.

Les principes directeurs de ce programme sont :

- chaque enfant est un être unique et les activités éducatives doivent respecter son rythme de développement et ses besoins individuels;
- le développement de l'enfant est un processus global et intégré qui tient compte de ses habiletés et de toutes les dimensions de sa personne;
- l'enfant est le premier agent de son développement, il construit sa connaissance de lui-même, des autres et de son environnement;
- l'enfant apprend par le jeu qui est la principale activité du centre de la petite enfance et la base de l'intervention éducative;

- La collaboration entre le personnel éducateur ou la responsable d'un service de garde en milieu familial et les parents est essentielle, elle contribue au développement harmonieux de l'enfant.

(Gouvernement du Québec, 1997b, p. 20-21)

Le dernier des principes directeurs donne une indication claire de la nature de la relation privilégiée, soit la collaboration avec la famille de manière à favoriser le développement de l'enfant. Dans la Figure 1, extraite de ce programme éducatif, il est possible de constater que ce principe vient en quelque sorte chapeauter les quatre précédents qui concernent plus spécifiquement les pratiques éducatives à préconiser auprès de l'enfant.

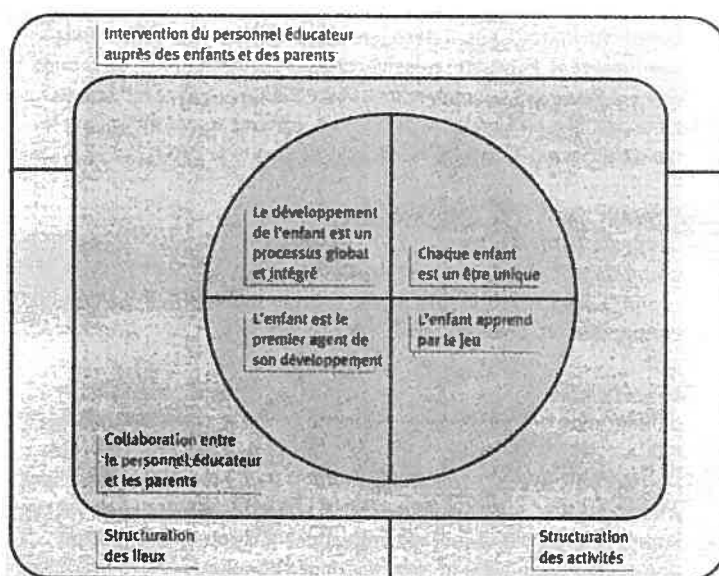


Figure 1 - Les principes de base du programme éducatif des CPE et leurs domaines d'application (Gouvernement du Québec, 1997)

Cette figure illustre également que ces cinq principes se concrétisent à travers l'aménagement des lieux (structuration des lieux), le programme d'activités (structuration des activités) et l'ensemble des interventions du personnel éducateur auprès des enfants et des parents. Dans ce programme, il est reconnu d'emblée que le travail de l'éducatrice comprend une part d'intervention auprès de la famille.

Par conséquent, même si l'application de ce programme éducatif revient pour l'essentiel au personnel éducateur des services de garde qui est en présence des enfants pendant la journée, on reconnaît que les parents sont les mieux placés pour seconder le personnel éducateur, et ils sont donc encouragés à s'engager dans le service de garde de diverses façons dont notamment :

- en s'intéressant à ce que l'enfant vit au service de garde;
- en interrogeant le personnel éducateur et en lui fournissant des renseignements utiles sur leur enfant;
- en discutant avec l'enfant de ses activités au service de garde;
- en assistant aux rencontres de parents;
- en devenant membres du conseil d'administration ou de l'un des comités du centre de la petite enfance.

(Gouvernement du Québec, 2002a)

Une relation de collaboration, voire de partenariat⁴ entre la famille et le service de garde, est donc favorisée que ce soit par l'entremise de la participation des parents aux structures légales ou encore par des moyens plus informels comme les échanges avec le personnel éducateur au quotidien. En définitive, les services de garde permettent non seulement aux parents de pouvoir s'acquitter de leurs responsabilités professionnelles, mais ils jouent également un rôle significatif dans l'éducation de l'enfant, et ce, dans un esprit de complémentarité avec la famille.

1.2.5 Nouveau mandat pour les CPE : les services à la famille

Le soutien offert aux familles dans les CPE prend également une nouvelle direction. Ainsi, pour la première fois de leur histoire, les CPE sont invités à mettre sur pied des « services spécialisés ou d'autres services à la famille selon les besoins exprimés par les parents et en collaboration avec les partenaires du milieu » (Gouvernement du Québec, 2002a). En fait, les centres de la petite enfance sont définis de plus en plus clairement comme des services offerts à la fois aux enfants et aux parents. Ces services à la famille

⁴ Ces notions seront précisées plus loin dans le cadre conceptuel de cette recherche.

peuvent prendre diverses formes au gré des besoins particuliers de la clientèle : soutien aux compétences parentales, service d'aide et de conseil, etc. À quelques exceptions près, il s'agit là d'un tout nouveau type de mandat pour lesquels les CPE n'ont actuellement guère d'expérience. Ce mandat représente un défi de taille pour des organisations qui ont été aux prises depuis quelques années avec différents problèmes pressants de croissance : transformation en CPE, aménagement de nouvelles installations, recrutement de nouveaux employés, changement de l'organisation du travail, augmentation des tâches administratives. L'essentiel des énergies des différents CPE a été consacré à développer les nouvelles places, à construire les installations et à s'ajuster à cette croissance. De plus, l'arrivée massive d'éducatrices récemment diplômées, le personnel d'expérience en place relativement peu habitué à travailler de concert avec les familles, voilà autant d'autres éléments qui rendent problématique la création de services à la famille pour les prochaines années.

1.3 Nécessité d'une relation de qualité parent-éducatrice

Pourquoi insister ainsi pour que le parent participe à la réalisation du programme éducatif du CPE ? Pourquoi inciter les CPE à offrir des services à la famille ? D'un part, il faut y voir là une confirmation du rôle du parent en tant que premier éducateur de l'enfant. D'autre part, diverses recherches menées ces dernières années dans le milieu de l'éducation en général confirment la nécessité de travailler avec la famille. En fait, de façon pratiquement unanime, plusieurs auteurs s'accordent pour insister sur l'importance d'une relation de qualité entre les parents et le personnel éducateur afin d'assurer les meilleures bases à l'éducation des enfants (Bredekamp & Copple, 1997; Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 1999; Falardeau & Cloutier, 1986; Hohmann, Weikart, Bourgon, & Proulx, 2000; Iowa State Department of Education, 1994; Kuhn, 2001). Il semble s'agir en quelque sorte d'un *leitmotiv* bien peu souvent remis en question dans les différents milieux éducatifs.

1.3.1 Indice de qualité des services de garde à l'enfance

En fait, pour plusieurs la qualité des services de garde passe par la qualité de la relation avec les parents. Ainsi, la plus importante association américaine dédiée à l'éducation préscolaire, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) considère que tout programme d'éducation préscolaire de qualité se fonde sur la prémisse suivante : « programs cannot adequately meet the needs of children unless they also recognize the importance of the child's family and develop strategies to work effectively with families » (Chandler, 1999, p. 4). Par conséquent, la composante éducatrice-parent est incluse dans leur programme d'accréditation des services de garde. Les responsables de la NAEYC s'assurent donc que des mesures précises sont mises en place pour travailler avec la famille avant de reconnaître la qualité d'un service de garde à l'enfance.

Sur le plan canadien, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance insiste également sur la valeur de la collaboration éducatrice-parent pour mettre en place des services de qualité. Cette fédération a identifié un certain nombre de standards de qualité à cet égard, par exemple:

- de l'information sur le programme d'éducation offert doit être communiquée aux nouveaux parents dont notamment une description écrite du projet (programme) éducatif;
- une démarche d'intégration des enfants et des parents doit être mise en place de façon à faciliter ce processus. Ceci peut inclure une visite du service de garde avant l'intégration, des rencontres d'informations, une introduction graduelle de l'enfant au centre.

(Chandler, 1999).

On constate également que les instruments d'évaluation conçus pour évaluer la qualité des milieux de garde éducatifs reconnaissent la relation avec les parents comme une dimension de la qualité générale d'un service. Notamment l'échelle d'évaluation d'un environnement préscolaire (Harms, Clifford, & Cryer, 1999) ainsi que les outils de collecte des données de l'enquête québécoise *Grandir en qualité* (Institut de la

statistique du Québec, 2004), considèrent la dimension de l'interaction de l'éducatrice avec les parents dans leur définition de la qualité d'un service.

De manière empirique, certains auteurs ont démontré l'existence d'un lien positif entre la qualité globale d'un service de garde et la qualité de la relation avec les parents. Une étude portant sur des services de garde à but lucratif ($n = 16$) aux États-Unis a permis d'établir que plus les éducatrices communiquaient formellement avec les parents, plus la participation des parents (activités en classe, sorties éducatives, commentaires sur les activités, cueillettes de fond...) était élevée dans ces centres (Endsley, Minish, & Zhou, 1993). Ces chercheurs ont également fait ressortir un lien positif entre un engagement formel des parents dans le milieu et trois dimensions de la qualité du service de garde (soins de santé et sécurité, relations adulte-enfant ainsi que coordination maison-milieu de garde). Comme ils le soulignent, les liens de causalité demeurent à explorer, est-ce qu'une meilleure qualité des services offerts aux enfants incite les parents à communiquer plus et à participer ? Ou encore, est-ce la participation des parents qui stimule et aide les éducatrices à fournir un meilleur travail auprès des enfants ? Quelle que soit la réponse, il faut reconnaître que les résultats de Endsley et al. (1993) étayaient l'existence d'un lien entre la qualité du service et l'interaction parent-éducatrice. Une étude subséquente (Ghazvini & Readdick, 1994) s'inscrit dans le même sens puisqu'elle établit une corrélation positive entre une communication parent-éducatrice plus fréquente et la qualité globale du service offert. Finalement, lors des étapes de validation du *Parent-Caregiver Relationship Scale* (Elicker, Noppe, Noppe, & Fortner-Wood, 1997), il a été démontré que la qualité de la relation parent-éducatrice s'associe à divers autres indices reconnus de la qualité du service.

1.3.2 Relation difficile à établir

Malgré l'abondance d'avis favorables à la mise en place de relations de qualité avec la famille, de nombreux auteurs dépeignent diverses difficultés et indiquent qu'il est impossible d'affirmer, à l'heure actuelle, que tous les intervenants en présence

établissent avec facilité des liens de qualité. Ainsi, pour certains, les relations éducatrices-parents sont souvent tendues et on rencontre rarement une authentique collaboration (Powell, 1980). D'autres vont jusqu'à dire que les parents et les éducatrices sont parfois vus comme des *ennemis naturels* (Holloway, 2000). Galinsky (1990) suggère d'ajouter aux termes sexisme et racisme, le terme *parentisme* pour désigner des attitudes que l'on rencontre parfois chez le personnel éducateur ou enseignant lorsqu'ils parlent entre eux des parents.

Plus spécifiquement dans le milieu scolaire, diverses sources de tensions entre l'école et la maison sont présentes et elles semblent nuire à la qualité des relations. Pour Katz (2000), la présence de différences fondamentales entre le rôle de parent et d'éducatrice constituent en soi un problème : ainsi, par exemple, les parents ont des relations intenses et particulières avec leur enfant alors que le personnel d'une école doit diviser son attention entre plusieurs enfants. Également, le personnel scolaire ressent souvent les demandes des parents comme posant une menace à l'intégrité des programmes et il repousse alors les formes d'engagement du parent qui menacent leur contrôle sur le contenu et les apprentissages (Lareau, 1989).

Des variables d'ordre culturel et socio-économique peuvent amplifier l'effet de ces tensions. Ainsi, aux États-Unis, il semble que souvent les parents de milieux plus favorisés d'un point de vue socio-économique ont les habiletés sociales nécessaires à surmonter les résistances du personnel de l'école et pour réussir finalement à influencer l'expérience scolaire de leur enfant. Par contre, les parents de milieu défavorisé sont fréquemment relégués à un rôle passif en périphérie de l'expérience de leur enfant (Holloway, 2000).

Dans le milieu des services de garde à l'enfance, la situation est semblable. Les perceptions réciproques des éducatrices et des parents peuvent constituer d'autres sources d'incompréhension mutuelle et nuire à l'établissement d'une relation de confiance. Ainsi des recherches démontrent que les éducatrices jugent que les parents manquent de connaissances et d'habiletés en matière d'éducation de leur enfant

(Kontos, Raikes, & Woods, 1983; Kontos & Wells, 1986). Les éducatrices éprouvent parfois du ressentiment face aux parents pour différents motifs. Elles reprochent aux parents de venir chercher les enfants en retard le soir ou encore d'être très peu disponibles, venant porter ou reprendre les enfants à la course (Holloway, 2000). Dans le milieu des services de garde tout comme dans les écoles, des facteurs socio-économiques jouent un rôle important dans les perceptions réciproques. Ainsi, il a été noté que dans un même service de garde, les parents avantagés sur le plan socio-économique sont ceux qui bénéficient des meilleures relations avec les éducatrices (Galinsky, 1990). Quant aux parents, même s'ils évaluent comme très satisfaisants les services offerts en service de garde, ils admettent par ailleurs choisir le service qui leur semble le meilleur parmi un choix restreint (Gable & Cole, 2000).

Ainsi, alors que tous les acteurs (enfants, parents et éducatrices) pourraient tirer des avantages de l'établissement de relations constructives entre les parents et les éducatrices, il s'avère malheureusement qu'en certaines situations une incompréhension mutuelle et des tensions nuisent considérablement aux relations. Les échanges éducatrice-parent n'allant guère au-delà des paroles usuelles de politesse. Plusieurs occasions de soutien mutuel semblent alors se perdre comme le souligne Katz (2000) : « So long as such recriminatory attitudes persist, parent-teacher relationships can be characterized as missed opportunities for essential mutual support » (p. 10).

1.4 Formation des éducatrices à l'enfance

Ainsi donc, la nécessité d'établir une relation de qualité avec la famille est non seulement reconnue dans la mission des CPE et dans leur programme éducatif, mais elle est reprise dans l'ensemble de la littérature scientifique et pédagogique du domaine de la petite enfance (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Hohman et al., 2000; Lavallée & Marquis, 1999; Martin, Poulin, & Falardeau, 1992; Palacio-Quintin & Coderre, 1999). Toutefois, un second consensus se dégage. Les relations entre la famille et le milieu éducatif sont difficiles à mettre en place et plusieurs se montrent

sceptiques quant aux pratiques observées (Kuhn, 2001; Perrenoud, 2001; Powell, 1980, 1998; Workman & Gage, 1997). La formation du personnel éducateur des services de garde revêt donc une importance accrue dans ce domaine spécifique de l'intervention auprès de la famille. De manière plus précise, il faut reconnaître que si les CPE veulent véritablement offrir des services à la famille et entretenir des relations de qualité avec elles, ils devront pouvoir compter sur un personnel adéquatement formé en ce domaine.

1.4.1 Programme d'études de Techniques d'éducation à l'enfance

Au Québec, la formation des éducatrices des services de garde à l'enfance est assurée par le programme de Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE). Depuis quelques années déjà, tous les programmes d'études collégiales au Québec ont été revus selon l'approche par compétences. Généralement, on reconnaît que cette manière de concevoir les programmes met l'accent sur l'apprentissage de l'élève (Tremblay, 1999). Les versions précédentes des programmes d'études avaient été élaborées en fonction de contenus, axés plus spécifiquement sur les savoirs eux-mêmes et leur enseignement plutôt que sur l'apprentissage. Ce changement dans la manière de concevoir les programmes vise à instaurer des programmes s'appuyant sur « les acquis de la science, [donc] plus pertinent, mieux structuré, plus cohérent, plus équilibré et d'une grande clarté sur ce que l'on veut que les élèves apprennent » (Grégoire, 1999, p 79). Il s'agit d'une réponse à des difficultés observées dans les précédents programmes d'études telle que « [...] la sélection plus ou moins arbitraires des contenus, l'assemblage discutable de ces contenus à l'intérieur de chaque matière d'enseignement, le cloisonnement entre ces matières » (Grégoire, 1999, p. 79).

Offert dans 21 cégeps et collèges du Québec, le programme d'études en TÉE a été élaboré à partir d'une analyse de la situation de travail des éducatrices oeuvrant dans les services de garde (petite enfance et milieu scolaire). Ce programme précise vingt-deux compétences professionnelles en regard de la formation spécifique (Gouvernement du Québec, 2000). Une compétence, plus précisément en ce qui concerne la composante de

formation spécifique d'un programme d'études techniques, est définie comme : « un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité » (Gouvernement du Québec, 2000, p. 3).

1.4.2 Nouvelle compétence dans le programme d'études en TÉE: *Établir une relation de partenariat avec les parents*

Parmi cet ensemble de vingt-deux compétences, une d'entre elles traite de la relation à mettre en place entre le parent et une éducatrice : *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources, 019H* (cf., Tableau 3). Par rapport aux deux précédents programmes de formation dans le domaine (Techniques de garderie et Techniques d'éducation en services de garde), il s'agit de la première fois que la nature de la relation entre le parent et l'éducatrice est précisée. De manière explicite, une relation de partenariat avec la famille est mise de l'avant. Auparavant, dans les anciens programmes de formation, la relation avec les parents était abordée en tant qu'élément de contenu dans un des cours du programme. La nouvelle organisation du programme de formation issue de l'analyse de la situation de travail lui consacre une place plus importante dans le curriculum des élèves, ce qui d'ailleurs correspond bien à la fonction d'éducatrice dans les services de garde à l'enfance telle qu'elle est maintenant présentée dans le programme éducatif des Centres de la petite enfance comme il a été démontré précédemment.

Tableau 3 - Compétence professionnelle 019H : *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* (Gouvernement du Québec, 2000)

Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources	À partir de situation de travail variées. À partir des politiques et des règlements établis par le service de garde À l'aide des documents de référence pertinents À l'aide du matériel nécessaire
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Accueillir les parents au service de garde	1.1 Application correcte du processus d'accueil et de la démarche de présentation des services offerts 1.2 Pertinence des moyens utilisés pour la présentation des services 1.3 Manifestation d'une attitude respectueuse et chaleureuse 1.4 Absence de préjugés dans son premier contact avec les parents
2. Collaborer avec les parents au développement de leur enfant	2.1 Utilisation de stratégies et de moyens favorisant l'établissement d'une relation de confiance avec les parents et le partage de l'information relative à l'expérience personnelle de l'enfant 2.2 Établissement d'une démarche propre à assurer des ententes avec les parents au sujet des interventions éducatives à effectuer auprès des enfants 2.3 Pertinence des interventions effectuées auprès des parents dans un contexte d'aide 2.4 Respect des règles de l'éthique professionnelle et des limites de l'exercice de la profession dans sa relation avec les parents 2.5 Manifestation d'écoute, de réceptivité, de patience, de disponibilité et de maîtrise de soi dans sa relation avec les parents 2.6 Ouverture d'esprit et tolérance devant les différences culturelles et éducatives (valeurs) 2.7 Reconnaissance et respect des limites relatives aux demandes de collaboration aux activités adressées aux parents
3. Collaborer avec des personnes-ressources	3.1 Mise en place de stratégies et de moyens destinés à assurer une collaboration efficace avec les personnes intervenant auprès de l'enfant 3.2 Clarté, justesse, et précision de l'information transmise aux personnes en cause 3.3. Utilisation d'outils permettant d'appuyer ses dires dans sa présentation de situations et de faits particuliers 3.4 Adoption de comportements professionnels avec les personnes sollicitées 3.5 Respect des limites de l'exercice de la profession
4. Effectuer oralement et par écrit le compte rendu de l'expérience personnelle de l'enfant	4.1 Pertinence de l'information fournie en ce qui a trait au développement global de l'enfant 4.2 Utilisation d'une terminologie juste, claire et conforme au message à transmettre 4.3 Absence de tout préjugé dans les propos verbaux et écrits 4.4 Manifestation de tact dans ses commentaires 4.5 Qualité de l'expression orale et écrite ainsi que de la présentation du compte rendu 4.6 Application de mesures visant à assurer la confidentialité de l'information

Cette compétence se subdivise en quatre éléments de compétence. Un de ces éléments de la compétence concerne plus spécifiquement le travail en collaboration avec des personnes-ressources, notamment lorsque l'enfant connaît des difficultés nécessitant l'intervention d'un spécialiste provenant d'autres milieux professionnels, par exemple, un Centre local de services communautaires (CLSC). Comme cet aspect de la compétence porte sur un tout autre domaine, nous ne nous y attarderons pas ici sans pour autant vouloir diminuer la portée de telles collaborations. Les trois autres éléments de cette compétence concernent plus directement l'objet de notre étude, soit la nature de la relation à établir avec le parent.

Ainsi, selon les auteurs du programme de formation en Techniques d'éducation à l'enfance et la description qu'ils fournissent, *Établir une relation de partenariat avec les parents* s'effectue à travers trois dimensions :

- accueillir les parents au service de garde;
- collaborer avec les parents au développement de l'enfant;
- effectuer oralement et par écrit le compte-rendu de l'expérience personnelle de l'enfant.

Un processus semble s'esquisser à travers ces éléments de la compétence. Dans un premier temps, une éducatrice doit s'assurer d'accueillir adéquatement le parent (et son enfant) de manière à favoriser leur intégration au service de garde. Puis, son rôle consiste à communiquer régulièrement avec le parent le vécu de l'enfant dans le milieu de garde. Finalement, l'éducatrice doit collaborer avec le parent au développement de l'enfant, notamment en prenant des ententes éducatives avec ceux-ci concernant les interventions à adopter auprès de l'enfant. En définitive, au terme de son programme de formation, une élève finissante devra être en mesure de démontrer sa maîtrise des divers éléments de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Sa maîtrise sera évaluée à la lueur des critères de performance identifiés pour cette compétence.

Bien qu'incomplète, à notre avis, et nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant, cette définition du rôle de l'éducatrice à l'égard de la famille représente le premier effort pour véritablement cerner cet aspect dans le programme d'études de futures éducatrices. En ce sens, l'ajout de cette compétence correspond à une amélioration importante qui s'inscrit en continuité avec les changements dans les services de garde à l'enfance et les conditions d'exercice du métier d'éducatrice.

1.4.3 Compétence difficile à développer

Ainsi, la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* fait maintenant partie du programme de formation en TÉE (Gouvernement du Québec, 2000). Toutefois, dès 1994, les enseignants du département de TÉE du Cégep de Saint-Jérôme ont introduit une compétence traitant également de la nature de la relation avec le parent (*Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants*) dans les grilles d'évaluation des trois stages du programme alors en vigueur. Ces grilles ont été conçues et validées dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (Delisle & Cantin, 1994). En utilisant ces grilles, les superviseurs de stage ont systématiquement observé un problème récurrent pour cette dernière compétence s'approchant de la 019H. Alors que la maîtrise des autres compétences s'évaluait bien, les superviseurs ont constaté qu'il était très difficile d'observer l'habileté des élèves à *soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants* ou même simplement de recueillir des commentaires à ce sujet auprès des milieux de stage. En fait, selon les observations des superviseurs de stage, il semblait s'agir d'une compétence difficile à travailler et à démontrer pour les élèves dans le cadre des stages. Pour pallier ce problème, des éléments de contenu traitant de ce thème et des habiletés pratiques ont été introduits, au fil des années, dans les cours de l'ancien programme. Mais encore là, il semble que cela ait été insuffisant. En effet, pendant plusieurs années consécutives, un sondage maison a été effectué auprès des élèves finissantes de Saint-Jérôme afin d'évaluer leur perception de la formation offerte. Année après année, les résultats sont demeurés les mêmes malgré les

changements apportés aux cours. Pour ces élèves, la compétence *Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants* était celle pour laquelle elles s'estimaient le moins bien préparées.

Cette difficulté récurrente ne semble pas unique aux élèves du Cégep de Saint-Jérôme. Kuhn (2001) affirme que le problème du développement de la capacité des éducatrices à travailler en collaboration avec les parents semble généralisé dans l'ensemble des programmes canadiens de formation. Elle évoque plusieurs causes à cette difficulté : problèmes de conception des programmes de formation, possibilités réduites d'intervention en stage, manque de modèles concrets collaboration ou de partenariat parent-éducatrice dans les milieux, attitudes des élèves qui sont motivées à travailler auprès des enfants mais non avec les parents. Aux États-unis, Coffman (1999) souligne également que les programmes de formation pour les éducatrices des services de garde à l'enfance n'offrent pas une formation adéquate pour préparer les futures éducatrices à travailler avec les familles.

Pour notre part, nous considérons qu'une des causes importantes des difficultés des élèves à maîtriser une telle compétence pourrait résider dans leurs représentations quant aux parents eux-mêmes et à la nature de la relation à entretenir avec ceux-ci. Il existe depuis longtemps, dans le milieu des services de services de garde à l'enfance, une confusion de rôles entre parent et éducatrice (Katz, 2000). Diverses recherches font état d'une perception négative des parents de la part des éducatrices (Kontos, 1984). Par ailleurs, les élèves s'inscrivant dans un programme de formation pour les éducatrices en services de garde à l'enfance sont peu conscientes du travail à effectuer avec les parents (Kuhn, 2001). Notre expérience personnelle à titre d'enseignant au collégial dans le programme de TÉE, nous a permis d'observer souvent que cet aspect de leur futur métier devient un facteur de stress aux yeux de certaines élèves qui découvrent qu'avec l'enfant, il y a aussi une famille. Pour toutes ces raisons, nous croyons que les représentations des élèves risquent d'être confuses, ambivalentes ou même parfois en désaccord avec la nature même des liens de partenariat à établir entre une éducatrice et les parents. Ceci nous semble d'autant plus problématique compte tenu de l'importance

primordiale des représentations dans le processus d'apprentissage (Astolfi, 2004; Develay, 1992a; Forcier & Laliberté, 1993; Tardif, 1992; Turgeon, 1998).

1.5 Objectifs de cette recherche

En fonction des éléments que nous avons relevés dans la problématique, il nous est maintenant possible de formuler un objectif général de recherche, de même que des objectifs spécifiques. En effet, pour être en mesure de soutenir adéquatement les élèves du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance, dans l'apprentissage de cette compétence complexe que représente l'établissement d'une relation de partenariat avec la famille, notre recherche vise l'atteinte de l'objectif général suivant :

Objectif général

Mieux comprendre les représentations des futures éducatrices en services de garde à l'enfance⁵ à l'égard de l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents⁶.

Nous considérons que la compréhension de ces représentations permettrait éventuellement aux enseignants de ce programme d'études de mieux cibler certains contenus mais aussi d'adapter les stratégies d'enseignement afin de favoriser un meilleur accompagnement des élèves dans leur apprentissage.

1.5.1 Objectifs spécifiques

De manière plus précise, notre préoccupation de recherche se traduit en quatre objectifs spécifiques :

⁵ Soit les élèves inscrites au programme d'études collégiales en TÉE.

⁶ Les parents usagers des services de garde à l'enfance.

1. Décrire les représentations générales⁷ des élèves en TÉE à l'égard des parents usagers d'un service de garde à l'enfance.
2. Décrire les représentations des élèves en TÉE à l'égard de la **communication** et de la **collaboration**⁸ avec les parents usagers d'un service de garde à l'enfance.
3. Décrire les représentations des élèves en TÉE à l'égard de la **relation de partenariat** à mettre en place avec les parents usagers d'un service de garde.
4. Mieux comprendre l'**évolution** des diverses représentations des élèves au cours des trois années de leur formation en TÉE, en regard de la communication, de la collaboration et de la relation de partenariat avec les parents.

Dans un premier temps, nous souhaitons donc être en mesure de dresser un portrait d'ensemble des représentations des élèves à l'égard des parents qui ont recours à un service de garde à l'enfance. Il s'agit de répondre en quelque sorte à la question suivante : qui sont les parents du point de vue des futures éducatrices?

Puis, dans un second temps, nous souhaitons explorer leurs représentations à l'égard de la nature de la relation à établir avec le parent. Pour cela, nous nous attardons à la communication entre parent et éducatrice compte tenu que le processus de communication constitue bien souvent à la fois le point de départ mais, aussi le canal essentiel à travers lequel l'ensemble de la relation entre le parent et l'éducatrice se vit. Dans le même esprit, nous souhaitons vérifier auprès des élèves les moyens qu'elles favorisent pour établir des liens de collaboration avec les parents.

Le troisième objectif doit nous permettre de vérifier si les représentations des élèves s'inscrivent dans une relation de partenariat véritable ou plutôt dans un autre type de relation. À l'heure actuelle, plusieurs termes sont souvent utilisés indistinctement pour décrire la nature de la relation à établir entre les parents et les éducatrices en service de

⁷ Le concept de représentation sera précisé dans le prochain chapitre. Pour l'instant, nous indiquons simplement au lecteur que selon le *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, les représentations correspondent à « [...] des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement. Ces modèles sont utilisables par l'individu comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites » (Bloch et al., 1997, p. 1108)

⁸ La collaboration ainsi que le partenariat seront définis et distingués dans le prochain chapitre. Comme le souligne Gohier (2004), les objectifs de recherche permettent d'orienter la structure du cadre théorique dans lequel se retrouve la définition des principaux concepts, en fonction de la littérature scientifique.

garde à l'enfance. Toutefois, la notion de partenariat qui est de plus en plus souvent mentionnée, par exemple dans la formulation de la compétence du programme en TÉE, correspond à un ensemble de caractéristiques précises. Pour atteindre cet objectif, nous allons nous appuyer sur la définition opérationnelle de la notion de partenariat, qui sera présentée dans le cadre conceptuel, et nous tenterons de vérifier dans quelle mesure les représentations des élèves du programme en TÉE s'inscrivent dans cette optique.

Finalement, le quatrième objectif nous amène à comparer les représentations des élèves des trois années du programme d'études en TÉE de manière à explorer l'évolution, c'est-à-dire les changements qui peuvent survenir en cours de formation. Cette perspective nous permet d'analyser certains impacts de ce programme d'études, mais aussi de mieux comprendre le cheminement actuel des élèves dans cet apprentissage.

1.5.2 Pertinence de cette recherche

Le développement des programmes par compétences entraîne un changement important des pratiques d'enseignement. Comme le souligne Tremblay, « [...] aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences développe l'habitude de centrer son enseignement sur l'apprentissage » (1999, p. 30). Notre recherche s'inscrit tout à fait dans cette logique puisqu'il s'agit de chercher à mieux comprendre ce qui peut constituer la source d'une partie des difficultés des élèves dans leur apprentissage de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents*. Il sera alors plus aisé de guider les élèves dans leurs apprentissages et de prévoir des moyens de contrer ces difficultés.

Par ailleurs, malgré les développements majeurs des dernières années dans le milieu des services de garde à l'enfance, seulement quelques chercheurs québécois ont exploré la question de la relation parent-éducatrice (Beaudoin, 1998; Bélanger, Carignan, Desjardins, Laurendeau, & Kishchuck, 1994; Bertrand, 1996; Falardeau & Cloutier, 1986; Jacques, 1992; Tochon & Miron, 2000). Ces recherches tendent à confirmer qu'il

est possible d'accroître les habiletés de communication des participants et que les parents, les enfants et les éducatrices peuvent en retirer des bénéfices. Certains (Bélangier et al., 1994; Falardeau & Cloutier, 1986) proposent explicitement d'accorder une attention spéciale à la communication parent-éducatrice dans les programmes de formation. Toutefois, bien peu d'informations sont disponibles (Kuhn, 2001) pour guider concrètement les enseignants dans la conception d'activités d'apprentissage tout à fait adaptées au développement d'une telle compétence complexe. Notre recherche constitue une première tentative au Québec pour explorer le thème de la formation des éducatrices à l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents.

Également, notre préoccupation de recherche se justifie par l'importance de cette compétence pour le milieu lui-même. Il a été démontré que la qualité de la relation entre les parents et le milieu de garde ainsi qu'une communication suivie et constructive entre les parents et l'éducatrice sont des éléments clés de la qualité globale du service (Palacio-Quintin & Coderre, 1999). Une relation de collaboration ou encore de partenariat produisent de nombreux impacts positifs tant pour l'enfant que la famille et même l'éducatrice. C'est pourquoi les éducatrices, avec toutes les transformations en cours dans le réseau des CPE, sont appelées à recentrer une partie de leur travail vers le soutien aux parents. Toutefois, il s'agit d'une tâche pour laquelle la plupart d'entre elles n'ont pas été formées (Miron, 1998a). Faute d'avoir reçu la formation suffisante, un certain nombre d'éducatrices ne réussiront peut-être pas à offrir le soutien requis aux parents et à mettre en place efficacement des relations de partenariat. La formation adéquate des futures éducatrices revêt donc une grande importance pour le réseau si l'on souhaite réellement mettre en place des pratiques de partenariat famille-CPE. De plus, ce projet de recherche pourra permettre de faire ressortir des éléments de réflexion susceptibles d'aider les formateurs à concevoir des activités de perfectionnement pour les éducatrices en place afin de les aider à mieux comprendre et à remplir leur rôle de soutien auprès des parents.

Concernant le milieu scolaire, le Conseil de la Famille et de l'Enfance affirme dans un avis au Ministre de l'éducation que : « [les] difficultés qui perdurent dans les relations

famille-école méritent que l'on poursuive la réflexion quant aux solutions et que l'on encourage la recherche touchant cette problématique » (2000, p. 24). Cet organisme suggère d'intégrer dans la formation des maîtres des activités permettant de sensibiliser les étudiants à leur rôle dans la communication parent-école afin de familiariser ces futurs enseignants, dès leur formation pratique, aux meilleures stratégies et pratiques pour établir et maintenir une bonne relation avec les parents. Le Conseil de la Famille et de l'Enfance souligne également la nécessité de travailler à développer une synergie entre les différents milieux d'intervention et la famille pour assurer à l'enfant les conditions propices à son plein développement. La collaboration et le partenariat doivent donc être favorisés pour le mieux-être de l'enfant. Ces recommandations du Conseil de la famille et de l'enfance en matière de champ de recherche pour le milieu scolaire nous apparaissent tout aussi appropriées pour le milieu des services de garde à l'enfance. Nous y voyons donc là une confirmation de la pertinence de ce projet de recherche.

Chapitre 2 - Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, les concepts reliés aux divers aspects de cette recherche seront abordés et discutés. Cette revue de la littérature scientifique permettra de mettre en place les balises requises pour l'atteinte de nos objectifs de recherche. Ainsi, les travaux de Bronfenbrenner ont fait clairement ressortir la nécessité d'assurer des liens entre toutes les personnes s'occupant d'un enfant afin de soutenir adéquatement son développement. La théorie écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977; 1979) sera donc présentée ainsi qu'une de ses hypothèses qui concerne directement notre préoccupation de recherche. Cette théorie a servi d'assise à divers auteurs (Coffman, 1999; Dean, 1998; Lopez & Dorros, 1999; Powell, 1998) pour repenser la nature des services de garde à l'enfance et suggérer un modèle de référence, soit les services centrés sur la famille qui seront discutés.

Une large section de ce chapitre sera consacrée à cerner la nature même du partenariat. Ce terme se retrouve régulièrement dans plusieurs écrits récents en éducation sans que la notion elle-même soit clairement définie. Pour lui enlever ce caractère polysémique qui le rend difficilement conciliable avec tout projet de recherche, il s'avère essentiel de cerner clairement ce concept tout en le distinguant des autres types de relations existant entre les parents et les éducatrices en services de garde à l'enfance. Ainsi, la communication avec les parents en CPE, l'implication, la collaboration, la coopération et la concertation seront présentées et définies. Également, les caractéristiques propres au partenariat seront spécifiées. Il sera alors question du caractère de réciprocité qui détermine le partenariat, des types d'activités de partenariat, du partenariat en tant que processus et des buts du partenariat. Finalement, la définition du partenariat retenue pour cette recherche sera explicitée. L'ensemble de ces notions constituera la base théorique à partir de laquelle il sera possible d'analyser les représentations des élèves du programme en TEE quant à la nature de la relation à établir avec les parents.

Ces dernières années quelques expérimentations québécoises ont eu pour but de favoriser de meilleures relations avec les parents dans des services de garde à l'enfance. Pour bien cerner les avantages de telles relations avec les parents, nous aborderons alors les impacts observés dans ces recherches.

Dans un autre ordre d'idées, il faut également reconnaître que de nombreuses difficultés entravent la mise en place des relations de qualité entre les parents et l'éducatrice. Ces difficultés seront exposées puisqu'elles doivent nécessairement être prises en considération autant pour améliorer la situation existante dans les services de garde à l'enfance que pour permettre une meilleure formation des futures éducatrices à l'enfance. Ce thème de la formation des futures éducatrices étant au centre de nos préoccupations de recherches, il clôturera ce chapitre sur le cadre conceptuel. Ainsi, la formation des futures éducatrices au Québec sera abordée, et plus particulièrement le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* qui fait partie du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance. Cette compétence sera analysée à la lueur de la définition du partenariat retenue pour cette recherche. Puis, l'apprentissage d'une telle compétence sera discuté à la lueur du cognitivisme. Le rôle des représentations des élèves dans le processus d'apprentissage sera souligné. Finalement, la notion même de représentations sociales sera traitée.

2.1 Théorie écologique du développement humain

Bronfenbrenner (1977, 1979) a mis au point un cadre théorique étayant la nécessité d'un travail en partenariat entre la famille et les différents milieux de vie que l'enfant expérimente. Cette perspective théorique est régulièrement utilisée pour démontrer les limites d'une intervention ne portant que sur l'enfant et pour privilégier une approche centrée sur la famille dans les milieux éducatifs (Dean, 1998; Holloway, 2000; Kuhn, 2001; Lopez & Dorros, 1999; Powell, 1998). Dans sa théorie écologique du développement humain, Bronfenbrenner a identifié une série de contextes, ou

écosystèmes dans lesquels toute personne évolue et se développe. Ainsi, selon cette théorie, le développement de l'enfant n'est pas seulement influencé par des caractéristiques biologiques ou encore par la relation avec ses parents. Pour Bronfenbrenner, le développement de l'enfant est aussi influencé largement par les différents contextes sociaux dans lesquels il vit ainsi que par les interactions survenant entre ces contextes. Par analogie avec le domaine biologique, l'expression écosystème est employée pour désigner ces contextes. Bronfenbrenner les regroupe sous quatre catégories : le microsysteme, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

2.1.1 Les systèmes (contextes)

Le **microsysteme** est défini par Bronfenbrenner (1979) comme « un modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles expérimentées par la personne en développement dans un milieu donné, ce milieu comportant ses propres caractéristiques matérielles et physiques⁹ » (p. 22). Ainsi, tout milieu de vie où un enfant expérimente des contacts directs, par exemple sa famille, son groupe d'amis, l'école et le terrain de jeu du quartier sont autant de microsystemes pour cet enfant. Dans ces microsystemes, l'enfant est un participant actif ; il est non seulement influencé par les caractéristiques des microsystemes mais il exerce lui-même également une influence directe sur ces contextes.

Quant à lui, le **mésosystème** est constitué des interactions établies entre deux ou plusieurs milieux propres à l'enfant (microsystemes). Ainsi, les relations famille-garderie, famille-école, amis-école représentent le mésosystème de cet enfant. Encore ici, Bronfenbrenner (1979) considère que l'enfant participe activement à ce contexte ; il est directement concerné, touché et lui-même peut influencer de plusieurs manières la nature de ces interactions.

⁹ Traduit par nos soins.

L'**exosystème** correspond aux contextes sociaux qui ont une influence sur les microsystèmes de l'enfant ou encore qui sont influencés par ce qui se produit dans les microsystèmes où vit l'enfant. Il s'agit, par exemple, du réseau social des parents, du comité d'école, du voisinage. Quant au **macrosystème**, c'est en quelque sorte la matrice culturelle de la société dans laquelle vit l'enfant ; les traditions, les valeurs, les croyances de la société qui se traduisent notamment par des institutions comme un réseau de CPE.

Ces quatre contextes s'enchevêtrent un dans l'autre, un peu à la manière de poupées russes. Ainsi, ils sont tous hautement interdépendants et s'influencent de multiples façons comme les différents organismes vivant dans un écosystème. Compte tenu de cette analogie, l'expression *écologie du développement humain* a été utilisée pour désigner cette conception du développement humain. Dans cette perspective, la famille ou encore l'enfant ne constituent pas des entités isolées, fermées sur elles-mêmes. Pour bien les comprendre, et ce dans toute leur complexité, il convient donc de les étudier, non pas de façon isolée, mais bien en interaction avec et dans ces différents systèmes. De la même manière, pour réaliser des interventions appropriées, ne risquant pas de créer un déséquilibre entre les différents systèmes, il s'agit par exemple d'intervenir auprès de l'enfant mais en incorporant sa famille dans le processus d'intervention.

Introduite au début des années 80, la théorie écologique du développement humain a eu une influence importante dans l'élaboration des politiques sociales et dans divers domaines comme ceux de la recherche en psychologie et en éducation. Auparavant, les recherches portant sur le développement de l'enfant ont été menées très souvent selon une perspective dyadique (Betsalel-Presser, Baillargeon, Romano-White, & Vineberg-Jacobs, 1989; Cloutier & Renaud, 1990) de type mère-enfant, éducatrice-enfant, père-enfant. L'approche écologique propose de chercher à comprendre le développement de l'enfant dans une perspective élargie, holistique en quelque sorte. Par exemple, dans une famille les caractéristiques de la relation père-mère influencent nécessairement la relation père-enfant et mère-enfant. De plus, les différents types de systèmes agissent les uns sur les autres. Par conséquent le milieu social, les ressources communautaires,

les services offerts exerceront un impact sur la dynamique de la famille et, forcément, sur le développement de l'enfant.

2.1.2 Une des hypothèses de la théorie écologique du développement humain

La théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) avance plusieurs hypothèses afin d'expliquer les divers éléments pouvant influencer le développement de l'enfant. Parmi ces hypothèses, nous retrouvons la suivante :

Le potentiel développemental d'un contexte éducationnel augmente en fonction du nombre de liens de support existant entre ce contexte d'éducation et les autres contextes impliquant l'enfant ou les autres personnes responsables de ses soins. Des telles interconnexions peuvent prendre la forme d'activités partagées, de communication bidirectionnelle et d'information fournie par chacun des contextes et distribués aux autres. (Bronfenbrenner, 1979, p. 848, traduction de Falardeau et Cloutier, 1986)

Ainsi, le développement de l'enfant serait soutenu efficacement lorsqu'il y a de multiples liens entre les divers microsystèmes dans lesquels vit un enfant. À l'inverse, lorsque les interactions entre les différents milieux de vie de l'enfant sont problématiques puisque peu fréquentes ou conflictuelles (en raison de présence de valeurs divergentes, de tensions ...), le développement de l'enfant est compromis (Holloway, 2000). Dans cette perspective, dite écologique, le travail en partenariat et la communication parent-éducatrice prennent ici une place significative, constituant un facteur essentiel à considérer dans la mise en place des meilleures conditions pour soutenir adéquatement le développement de l'enfant.

2.1.3 Modèle de référence pour le partenariat en service de garde : les services centrés sur la famille

La théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner a inspiré certains auteurs qui vont jusqu'à proposer de redéfinir l'ensemble des services offerts dans les

services de garde à l'enfance (Coffman, 1999; 2001; Lopez & Dorros, 1999; McBride, 1999; Powell, 1998). Ils proposent un cadre de référence pour repenser la mission et la nature des services offerts. Ainsi, il y a une trentaine d'années, les visées des services de garde étaient centrées exclusivement sur les besoins des enfants. Dans une telle perspective de services centrés sur l'enfant, les intervenants ont tendance à demander aux parents qu'ils s'adaptent aux services offerts puisque ceux-ci ont été élaborés en fonction de ce que le milieu de garde conçoit comme étant adéquat pour l'enfant (Kuhn, 2001). En d'autres termes, les services de garde éducatif savent ce qui est le mieux pour l'enfant et le parent doit s'y conformer. Par contre, ces dernières années, un autre point de vue émerge progressivement. Selon une approche centrée sur la famille, les services offerts doivent être adaptés aux besoins de l'ensemble de la famille et tenir compte de ce que les parents souhaitent pour leur enfant. Pour y parvenir, il faut que les parents puissent participer de diverses manières aux activités du milieu de garde et qu'ils puissent s'engager dans une véritable relation de partenariat. Cette approche a été notamment inspirée de travaux sur l'accueil des familles immigrantes dans les services de garde (Chud & Fahlman, 1995). Elle répond à des objectifs d'empowerment des familles. Le Tableau 4 fait ressortir quelques éléments distinguant chacune des deux approches.

Tableau 4 - Distinctions entre l'approche centrée sur l'enfant et l'approche centrée sur la famille (Lopez & Dorros, 1999)

	Approche centrée sur l'enfant	Approche centrée sur la famille
Philosophie du programme éducatif	Développement global de l'enfant	Développement global de l'enfant dans le contexte de sa famille et de sa communauté
Rôle de l'éducatrice	Communique ses connaissances	Respecte les connaissances de la famille S'engage dans un processus d'apprentissage conjoint
Rôle de la famille	S'engage dans des activités d'éducation parentale	S'engage dans la conception d'activités d'éducation parentale
Services offerts	À l'enfant	À la famille (adultes et enfants)

Il s'agit d'un changement conceptuel ayant des impacts considérables dans la manière d'organiser, de concevoir le travail d'éducatrice en services de garde à l'enfance. Non seulement le service de garde doit offrir un programme éducatif stimulant le développement global de l'enfant mais de plus, il doit fournir aux familles les moyens de définir et de participer activement à ce programme. Le rôle des éducatrices change de manière significative dans une telle perspective et il faut admettre que bien peu d'entre elles sont actuellement formées pour être en mesure de fonctionner avec aisance dans cette approche (Dean, 1998; Miron, 1998a). Lopez et Dorros (1999) considèrent également que la formation du personnel éducateur en ce qui concerne le travail auprès des parents est à la fois peu développée et très variable selon les maisons d'enseignement. Elles estiment qu'il s'agit là d'un problème important dans la mise en place d'une approche centrée sur la famille.

2.2 Partenariat avec la famille en milieu éducatif

Avant de poursuivre cette réflexion, il est essentiel de cerner la notion de partenariat. Ceci est d'autant plus nécessaire qu'il semble régner une confusion dans le milieu éducatif sur ce thème. En effet, différents termes tels que la participation des parents, la coopération, la concertation, la collaboration ou le partenariat sont régulièrement utilisés comme autant de synonymes. À ce propos, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993) n'aide pas à clarifier la situation puisqu'on n'y retrouve aucun de ces différents termes. En fait, peu de définitions précises sont proposées pour ces notions dans l'ensemble de la documentation en éducation. Cette situation contribue évidemment à créer un flou autour du concept de partenariat qui témoigne de l'état embryonnaire de la réflexion dans ce domaine. Il devient donc important de situer ce concept tout en le différenciant de quelques autres notions dont la collaboration.

2.2.1 De l'implication au partenariat

Sur un plan historique, même si la place des parents dans les milieux éducatifs est un sujet de préoccupation depuis quelques décennies, le partenariat demeure une notion qui est apparue récemment. Dans les premières années de la création des services de garde à l'enfance au Québec, il était surtout question de l'implication des parents. Cette notion référait essentiellement à un engagement des parents dans la mise sur pied et l'administration de ces services à la famille. Effectivement, les premières garderies sans but lucratif, fondées dans les années 70 et 80, étaient des services créés à l'initiative des parents. Notamment, les parents devaient *s'impliquer* au sein du conseil d'administration provisoire pour faire la demande de permis pour la garderie. Leur participation à ce conseil était essentielle puisqu'ils y étaient majoritaires. De plus, une fois le service de garde à l'enfance établi, les ressources étant très limitées, les parents désireux de maintenir les services pour leurs enfants étaient souvent appelés à donner un coup de main concret pour la survie du service (corvées pour aménager, peindre, recherche de fonds). Finalement l'implication des parents était également pédagogique puisqu'une des conditions pour l'obtention d'un permis était de se doter d'un programme éducatif devant être conçu par une équipe d'éducatrices et de parents.

Ces dernières années, la situation est fort différente. La précarité des services de garde à l'enfance n'est plus une préoccupation des parents. En effet, un réseau de CPE est déjà largement implanté et l'accessibilité à ces services est facilitée par les places à contribution réduite. De plus, le financement de ces ressources est en majeure partie assuré par l'État québécois. Les parents sont toujours sollicités pour participer au conseil d'administration des CPE. Toutefois, ils n'ont plus à concevoir un programme éducatif puisqu'en 1997, le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) a introduit un programme éducatif commun balisant l'ensemble de l'intervention éducative dans tous les CPE du Québec. Ces changements assurent en quelque sorte la pérennité des services de garde à l'enfance tout en réduisant considérablement la nécessité d'un soutien direct de la part des parents au service lui-même. Les parents se retrouvent maintenant dans une situation où leur rôle pourrait se résumer à celui de simples

consommateurs de services. Toutefois, selon plusieurs auteurs et nombre de documents officiels tel que le programme éducatif des CPE (Gouvernement du Québec, 1997b), ils sont maintenant sollicités autrement soit afin de travailler en partenariat avec le personnel éducateur au développement de leur enfant.

2.2.2 Émergence de la notion de partenariat

Au cours des dernières années, dans le milieu des services de garde et de l'éducation en général, la notion de partenariat avec la famille s'est introduite progressivement. Divers changements juridiques, conceptuels et démographiques au cours des 30 dernières années sont venus remettre en question les perspectives traditionnelles quant à la nature de la relation à favoriser avec les parents. Parmi ces changements, on remarque :

- un accent de plus en plus important accordé aux droits du citoyen, y compris aux droits des parents ;
- une transformation des pratiques à l'égard de l'éducation parentale et de la formation vers l'appropriation (empowerment), ce qui met l'accent sur l'importance de donner aux parents les moyens d'agir;
- une plus grande reconnaissance et une plus grande acceptation de la diversité des structures familiales, des valeurs et des traditions culturelles en raison de la plus grande diversité de la population nord-américaine ;
- une compréhension écologique plus vaste des enfants et de leur famille qui tient compte des relations réciproques qu'il peut y avoir entre les diverses expériences vécues à la maison, au travail et au sein de la collectivité ;
- le passage à une approche plus préventive et intégrée des services psychosociaux reconnaissant notamment le soutien à la famille en tant que stratégie préventive.

Par conséquent, ces transformations dans les manières de concevoir la famille et l'intervention auprès d'elle favorisent l'émergence de stratégies engageant le parent comme partenaire avec les éducateurs (Powell & Diamond, 1995).

2.2.3 Types de relation entre la famille et le milieu éducatif

Tous les termes utilisés pour désigner les relations entre la famille et le milieu éducatif, nous renvoient-ils nécessairement au concept de partenariat? Qu'est-ce qui les distingue? Miron (2004) précise divers types de relations qui peuvent s'établir entre la famille et le milieu éducatif. La Figure 2 illustre ces relations ainsi que leurs particularités. D'une part, se retrouvent deux premiers types de relations soient la **concertation** et la **collaboration**. La concertation consiste à consulter les parents, à les inciter à participer à la planification d'une action. Il s'agit d'aller chercher leur avis. Quant à la collaboration, elle représente « la participation à la réalisation d'une tâche précise ou d'une responsabilité » (1999, p. 2). La concertation intervient dans la préparation, la planification d'une activité alors que la collaboration s'inscrit dans une action concrète. Ainsi, le parent est consulté quant à une sortie éducative (concertation) puis il accompagne le groupe lors de l'activité (collaboration). Dans ce type de relation, le parent offre son avis, donne un coup de main sans nécessairement prendre part à la décision. En fait, la concertation et la collaboration s'effectuent généralement à la demande du milieu éducatif. Ce dernier sollicite en quelque sorte l'aide des parents pour s'acquitter de sa mission éducative. Bien qu'ils présentent des avantages en termes d'engagement du parent, de rapprochement des milieux familiaux et éducatifs, ces deux types de relation sont plus limités puisqu'ils n'incluent pas ce que Miron appelle la *réciprocité*.

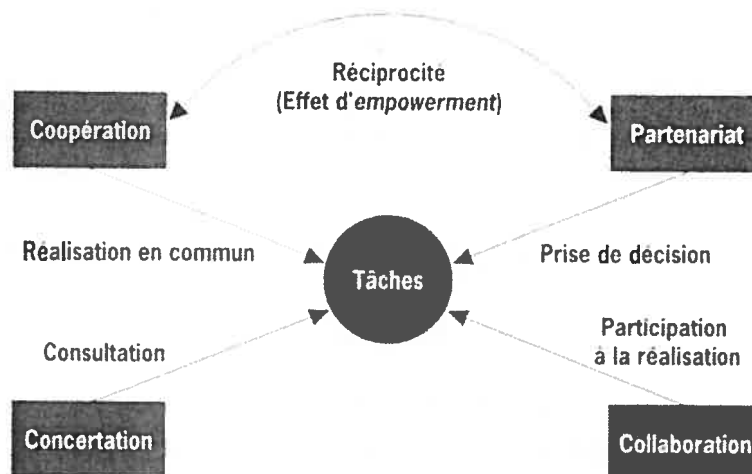


Figure 2 - Les principales notions liées à la relation entre les familles et les milieux éducatifs (Miron, 2004)

En effet, la dimension de réciprocité s'avère être une caractéristique essentielle du partenariat. Ce **partenariat** peut être considéré comme « une association de personnes égales entre elles qui reconnaissent leurs expertises et leurs ressources réciproques et qui prennent les décisions par consensus » (Miron 2004, p. 233). Explicitement, le partenariat propose non seulement une reconnaissance des talents de chacun, mais également un partage des pouvoirs notamment dans la prise de décision. La réciprocité prend donc un caractère de reconnaissance mutuelle et de partage du pouvoir. Pour y parvenir, le partenariat demande des personnes y participant un respect mutuel et la mise de côté de toute forme de relation hiérarchique où une des parties serait en quelque sorte le subordonné de l'autre.

Ceci est d'autant plus important, et difficile à réaliser, du fait que les partenaires ne sont pas *égaux* au départ. Par exemple, ils n'ont forcément pas le même bagage d'expérience ou de formation. Les éducatrices en milieu de garde éducatif ont généralement suivi un programme de formation en éducation préscolaire ce qui n'est pas le cas des

parents. Les parents connaissent intimement leur enfant et ils l'accompagnent depuis des années alors que l'éducatrice ne fait que passer un certain temps dans leur vie. C'est pourquoi, dans un partenariat, chaque participant est appelé à jouer un rôle actif mais avec des moyens différents. Il s'agit de mettre au service du but visé dans le partenariat ses ressources personnelles. Celles-ci n'ont pas à être équivalentes d'un partenaire à l'autre.

Finalement, un dernier type de relation est distingué par Miron (2004), soit la **coopération** qui correspond au partage de tâches à la suite d'une entente commune. La coopération a un caractère ponctuel et elle s'inscrit dans le partenariat puisque la réciprocité est présente. D'ailleurs, pour certains, il ne peut y avoir de véritable coopération sans la présence d'un partenariat (Bouchard, Pelchat, & Boudreault, 1996). De par leur caractère de réciprocité, ces deux types de relations (partenariat et coopération) sont considérés comme pouvant favoriser l'empowerment des familles. Effectivement, il s'agit là d'un des buts généralement visés par le partenariat (Shimoni & Baxter, 1996), nous reviendrons plus loin sur ce point.

En conclusion, les définitions présentées par Miron permettent déjà de distinguer deux termes utilisés abondamment et parfois sans trop de précautions sémantiques, soit la collaboration et le partenariat. Alors que le premier terme renvoie à la simple participation à une activité ponctuelle initiée par le milieu éducatif, le partenariat correspond plutôt à un ensemble d'activités décidées par consensus et partagées dans un but commun. D'autres caractéristiques du partenariat, présentées plus loin, permettront encore mieux de différencier ces deux notions.

2.2.4 Types de relation et engagement des participants

Les types de relations ou d'engagement des participants peuvent varier grandement selon les circonstances (Ghazvini & Readdick, 1994). À une extrémité, il n'y aurait aucune relation, aucun échange entre les éducatrices et les parents. Ceci se produit dans

un milieu où le parent n'a aucun contact avec l'éducatrice en charge de son enfant. Par exemple, il laisse son enfant à une personne intermédiaire (directrice, remplaçante) qui fait le lien avec l'éducatrice. Il n'y a donc pas de relation *per se*, ce qui ne demande aucun engagement de la part du parent envers l'éducatrice et vice versa. Il s'agit d'une situation hypothétique car il est évidemment très difficile d'imaginer un milieu où aucun échange ne se produirait entre l'éducatrice et le parent. Néanmoins, quoi qu'on en dise, il arrive parfois que certains milieux mettent en place des pratiques qui minimisent considérablement les échanges et les interactions. On s'approche alors de cette absence de relation.

L'échange d'information, et ce, d'autant plus s'il est bidirectionnel, permet d'établir des liens et de mettre en place une relation (Epstein, Coates, Salinas, Sanders, & Simon, 1997). À ce niveau, parent et éducatrice échangent des informations pour mieux comprendre l'enfant, mieux intervenir auprès de lui (Falardeau & Cloutier, 1986). Peu à peu, une communication suivie et ouverte permettra de mettre en place le climat de confiance requis pour accéder à d'autres types de relations plus exigeantes de la part des participants (Deslandes, 2004; Lavallée & Marquis, 1999; Martin et al., 1992). Cette communication ouverte requiert déjà un certain engagement de chacun envers l'autre comme le simple fait de prendre le temps de communiquer son point de vue ou encore de s'efforcer de comprendre celui de l'autre.

L'engagement requis de chacun dans la collaboration est encore plus important puisqu'il s'agit maintenant de s'investir dans des activités communes (Deslandes, 1999). Par exemple, en situation de collaboration, un parent acceptera de venir donner un coup de main dans l'organisation d'une fête. Toutefois, comme il s'agit d'activités ponctuelles la collaboration demeure moins exigeante que le partenariat. En effet, ce dernier type de relation exige un engagement des participants dans plusieurs *activités de partenariat*¹⁰ (Epstein, 2001a), souvent réparties sur une plus longue période. De

¹⁰ Au lieu de parler « d'activités de partenariat », nous aurions pu parler simplement « d'activités », voire « d'activités menant à un partenariat », mais nous avons choisi d'adopter l'expression d'Epstein (1997), traduite en français par Deslandes (1999).

surcroît, le partenariat implique également la réciprocité (Miron, 2004). Ainsi, les participants à un tel type de relation doivent être en mesure de démontrer toute l'ouverture nécessaire pour travailler ensemble (Azdouz, 2004) et en arriver à prendre des décisions par consensus (Miron, 2004). Par conséquent, participer à une telle relation requiert un engagement optimal au sens où chacun doit accepter d'y consacrer tous les efforts requis et d'y apporter son expertise personnelle (Bouchard, 1998; Bouchard, Talbot, Pelchat, & Boudreault, 1996).

Comme les types de relations ou d'engagement des parents avec les éducatrices peuvent varier considérablement, il peut s'avérer intéressant de les représenter sur un continuum (cf., Figure 3). La Figure 3 illustre ainsi l'éventail des relations possibles entre les parents et les éducatrices des services de gardes à l'enfance. Ce schéma fait donc ressortir la nature de l'engagement requis de chacun dans les divers types de relations pouvant exister. Parent comme éducatrice privilégieront l'un ou l'autre de ces types de relations en fonction de ce qu'ils peuvent et consentent à fournir comme engagement.

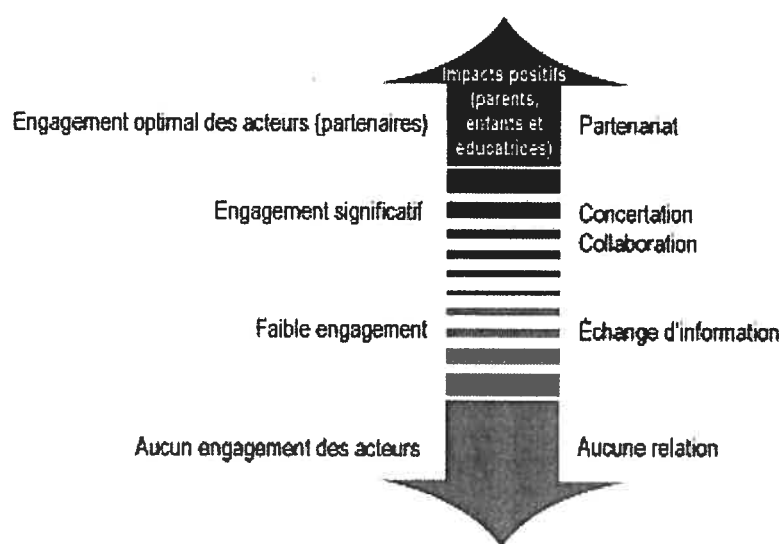


Figure 3 - L'engagement requis en fonction des types de relations parent-éducatrice

Alors que la relation de partenariat est prônée en vertu des nombreux impacts positifs qu'elle peut générer pour tous les partenaires (Bouchard, 1996, 1999; Bouchard, Pelchat et al., 1996; Bouchard, Talbot et al., 1996; Deslandes, 1999; Lopez & Dorros, 1999; Miron, 2004; Tochon & Miron, 2000), il faut reconnaître aussi qu'elle est la forme de relation la plus exigeante, étant située à une extrémité du continuum. Ceci constitue forcément un défi majeur, voire une limite à sa mise en place. Finalement, bien qu'il soit difficile de cerner où se termine la collaboration et où commence le véritable partenariat, il faut convenir que ces deux concepts sont situés sur un même continuum. De plus, toute relation constructive, qu'il s'agisse de collaboration ou de partenariat, se traduit par des impacts positifs pour les parents, l'enfant et le personnel éducatif (Epstein, 1996).

2.2.5 Différents types de partenariat

Divers auteurs ont cherché à distinguer les types de partenariat. Ainsi, Deslandes rapporte que des auteurs spécifient deux types de partenariat, soit le **partenariat de réciprocité** où il y a « un partage mutuel de tâche ou de responsabilité » (1999, p. 3) et le **partenariat associatif** ou **collaboratif** lorsqu'une tâche ou une responsabilité est assumée par le parent à la demande du milieu éducatif.

En fait, le partenariat associatif dont il est question ici correspond aux termes de collaboration et de concertation définis précédemment (Miron, 2004). L'expression partenariat associatif ou collaboratif apparaît donc non conforme avec le principe même de réciprocité considéré comme une caractéristique essentielle du partenariat. En fait, il semblerait plutôt s'agir de ce que Bouchard qualifie de *pseudo-partenariat d'imposition*, c'est-à-dire « demander aux parents d'appliquer à la maison les activités décidées par l'intervenant » (1999, p. 53). Un tel pseudo-partenariat correspond à une collaboration où les parents ne peuvent participer à un processus de décision quant aux besoins de leurs enfants et aux moyens de les combler.

L'expression partenariat associatif ou collaboratif risque donc de maintenir la confusion entre la collaboration et le partenariat, par conséquent elle ne sera pas retenue dans le cadre de ce document. Dans le même esprit, l'expression partenariat de réciprocité constitue un pléonasme. Du moins, si l'on se réfère toujours au caractère de réciprocité que Miron (2004) lui attribue.

Pour sa part, dans une optique différente, Hardgreaves (2000) précise trois formes de partenariat. Il y aurait premièrement le **partenariat silencieux**, où les parents tout en gardant une distance respectueuse du milieu éducatif participent à diverses activités afin de soutenir les apprentissages de leurs enfants. Dans cette forme de partenariat, les parents acceptent inconditionnellement l'école et les enseignants (Miron, 2004). Cette forme de partenariat serait de moins en moins vécue du simple fait de la transformation des mentalités et d'une plus grande remise en question de l'école. Une seconde forme est le **partenariat impliquant un apprentissage et une aide réciproque**. Dans un esprit de respect de la culture des familles et de leurs valeurs, un enseignant voulant s'inscrire dans un tel partenariat fait preuve d'ouverture à travers une communication sensible et adaptée. Hardgreaves parle d'un travail *avec* les parents plutôt qu'un travail *sur* les parents. Il s'agit de travailler ensemble pour apprendre à se connaître, à se respecter. Les parents ne sont plus perçus comme incompetents et devant apprendre de l'école. L'enseignant s'engage avec eux dans un processus d'apprentissage conjoint pour en venir à mieux se connaître, à se respecter tout en contribuant à la réussite de l'élève. Certaines des caractéristiques de la réciprocité sont apparentes dans cette forme de partenariat où l'on apprend ensemble, ce qui implique notamment un rapport égalitaire entre les parties.

Par ailleurs, pour Hardgreaves cette seconde forme de partenariat peut en venir à favoriser la mise en place d'un troisième type de partenariat, soit le **partenariat militant**. Un tel partenariat prend forme lorsque des parents et des intervenants du milieu éducatif unissent leurs efforts pour revendiquer de meilleures conditions afin de soutenir plus adéquatement le développement de l'enfant sous toutes ses formes. Ce

partenariat militant se situe dans les sphères du politique et du social. Il se concrétise à travers des groupes de revendication qui se donnent pour mission de réclamer un meilleur soutien pour l'éducation des enfants.

Finalement, un dernier type de partenariat s'avère être le partenariat **interinstitutionnel**. Tous les différents types de partenariat évoqués jusqu'ici font état essentiellement de relations interpersonnelles entre du personnel éducateur et des parents. Même dans le partenariat militant (Hardgreaves, 2000), où des parents et des représentants du milieu éducatifs s'engagent dans des actions communes pour défendre les intérêts des enfants, il s'agit encore de relations interpersonnelles entre des individus qui deviennent partenaires en vue d'une action sur des institutions. À un tout autre niveau, des organismes désireux d'optimiser leurs interventions à l'égard d'une clientèle peuvent en venir à mettre en place un partenariat interinstitutionnel. Ce type de partenariat permet essentiellement de coordonner les efforts de ces organismes en vue de buts communs. Notamment, dans le domaine de la santé, lors du mouvement de désinstitutionnalisation, un partenariat entre les établissements de la santé et des organismes communautaires ainsi que les familles a été mis en place pour aider à l'intégration sociale des bénéficiaires de ces institutions (Landry, Anadon & Savoie-Zajc, 1996). En général, dans les services publics, on a recours à ce genre de partenariat afin de mettre en commun l'expertise de chacun et de favoriser l'innovation (Bilodeau, Lapierre & Marchand, 2003). Par ailleurs, ce partenariat institutionnel permet de délaissier des types d'actions plus sectorisées considérées par ces auteurs comme souvent inappropriées.

Un exemple concret du partenariat interinstitutionnel s'avère être le protocole d'entente de services entre un CLSC et les CPE de son territoire. Depuis quelques années, de tels protocoles sont mis en place dans diverses régions du Québec afin de faciliter le travail de chacun de ces organismes et de mieux desservir une clientèle commune (Gouvernement du Québec, 2002b). Par exemple, lorsqu'un CPE identifie un enfant et une famille ayant besoin d'un suivi d'ordre psychosocial, le CLSC peut intervenir plus

rapidement¹¹ en vertu des ententes réciproques. Ainsi, dans certains milieux, une psychoéducatrice peut venir observer l'enfant au CPE et mettre au point un plan d'intervention avec l'éducatrice et ses parents afin d'aider l'enfant. De leur côté, les CPE participant à ces protocoles s'engagent à conserver un certain nombre de places pour les enfants que le CLSC considèrera comme ayant besoin de fréquenter un service de garde éducatif. Ainsi, lorsque les intervenants d'un CLSC estiment qu'un enfant a besoin des services du CPE, par exemple s'il a besoin de la stimulation offerte par un milieu éducatif ou encore parce que son parent a besoin d'un certain répit, il est possible d'intégrer cet enfant plus rapidement dans le milieu de garde. Ce type de partenariat correspond donc à des actions communes négociées entre des organismes. Comme le soulignent Bilodeau et al., la réussite de l'action en partenariat :

[...] est tributaire des ressources, souvent inégales parmi les acteurs, de leur volonté, et aussi des contraintes et des opportunités propres au milieu. Il s'agit d'un processus qui s'inscrit dans la durée, c'est-à-dire qui prend du temps à s'installer et à progresser (2003, p. 8).

Le partenariat interinstitutionnel requiert donc lui aussi les caractéristiques de réciprocité reconnues : partenaires égaux et prise de décision par consensus. Dans leur propos, ces auteurs soulignent un autre aspect de toute forme de partenariat, soit sa dimension temporelle. En effet, il ne s'agit pas d'une collaboration ponctuelle, limitée à un événement spécifique. Le partenariat correspond plutôt à un processus exigeant du temps pour se réaliser.

2.2.6 Partenariat : un processus

Une autre manière de comprendre le partenariat est de l'étudier en tant que processus. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, un processus est décrit comme une « suite d'opérations se succédant en fonction d'un but » (Legendre, 1993, p.1023). En effet, le terme processus évoque immédiatement une séquence d'événements, de gestes se

¹¹ Évidemment, ce protocole prévoit que de telles interventions ne peuvent avoir lieu que si le parent accepte ce soutien.

déroulant dans le temps en vue de l'atteinte d'un but. C'est bien là le point de vue que soutient l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) lorsqu'elle considère que « le partenariat renvoie à un processus puisqu'il s'agit d'apprendre à travailler ensemble et de mettre en valeur ce que chaque partenaire peut apporter de positif dans la relation » (OCDE, 1997, p. 58).

Quel est le point de départ d'un tel processus? Pour plusieurs (Bouchard, 1996; Hohmann et al., 2000; Lavallée & Marquis, 1999; Martin et al., 1992), la première étape pour un partenariat est la mise en place d'une relation de confiance entre le parent et le personnel éducateur. Une telle relation de confiance est indispensable puisque de toutes façons, « le partenariat ne s'impose pas » comme l'affirme Diane Miron, la présidente de la Fédération des comités de parents de la province de Québec (Céré, 2004, p. 17).

Cette relation de confiance s'établit à travers une communication ouverte et bidirectionnelle amorcée par le personnel du milieu éducatif (Deslandes, 2004). Dans un tel type de communication, l'éducatrice transmet, par exemple, les informations nécessaires aux parents concernant l'expérience de l'enfant au service de garde, le programme d'activités. Par ailleurs, l'éducatrice doit également être à l'écoute des parents pour mieux connaître leurs valeurs, les caractéristiques de l'enfant, son expérience familiale, etc. La fréquence de cette communication sera également importante puisqu'« un plus grand nombre d'occasions d'échanges favorise une meilleure relation avec l'enseignant qui, en retour, contribue à tisser des liens de confiance » (Deslandes, 2004, p. 44).

En fait, la communication revêt un caractère primordial puisqu'elle constitue à la fois le point de départ d'une relation de confiance mais, elle représente aussi le principal outil de travail pour une relation de partenariat. En effet, c'est nécessairement à travers la communication que les diverses activités du partenariat seront initiées et réalisées.

Nous insistons également sur l'importance que cette communication soit amorcée par le personnel éducateur puisque les programmes de partenariat (activités de partenariat mises en place par le milieu) constituent les meilleurs prédicteurs de la participation parentale (Dauber & Epstein, 1993). En d'autres termes, il a été démontré que les parents seront des partenaires plus actifs s'ils considèrent que le milieu favorise leur participation à travers les diverses activités offertes. De plus, on reconnaît que ce sont les éducatrices qui sont les premières responsables de créer les conditions favorables au développement de relations positives (Kuhn, 2001). Quant à eux, les parents prennent rarement l'initiative de proposer au milieu éducatif une plus grande participation de leur part. De plus, les parents sont peu conscients des services que le milieu pourrait leur offrir et, par conséquent, ils réclament peu de soutien des éducatrices même lorsque leur enfant vit des difficultés (Kontos & Wells, 1986; Shpancer, 1999). Pour toutes ces raisons, l'initiative en matière de communication et la proposition au parent d'un type de relation misant sur le partenariat revient au milieu éducatif.

2.2.7 Buts du partenariat

Le partenariat peut donc être considéré comme un processus (OCDE, 1997). Mais quel en est l'aboutissement? Quel est le but d'une telle relation de partenariat? Pour plusieurs, ce partenariat vise essentiellement à soutenir le développement de l'enfant, à l'accompagner dans sa réussite scolaire. Il s'agit là d'un lieu commun reconnu par tous (Kuhn, 2001). Toutefois, en plus de rechercher à favoriser pour l'enfant un développement optimal, le partenariat avec les parents vise également d'autres types de buts. En définitive, ce sont ces autres buts qui amènent des auteurs (Bouchard, 1998; Kuhn, 2001; Miron, 2004; OCDE, 1997; Tochon & Miron, 2000) à préconiser le partenariat plutôt qu'une simple collaboration avec les parents. Selon Shimoni et Baxter (1996), ces autres visées correspondent principalement à quatre types de buts:

- donner aux parents l'occasion d'améliorer leurs compétences parentales;
- permettre aux parents d'influencer le programme éducatif du milieu de garde;

- améliorer la continuité des soins entre la maison et le milieu de garde;
- donner aux parents les moyens d'agir (empowerment).

Le premier type de but s'inscrit d'emblée dans la perspective de la théorie écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977, 1979). On ne peut soutenir adéquatement le développement et l'éducation de l'enfant sans offrir également du soutien à sa famille. Comme l'affirme Miron :

[...] les sociétés postmodernes assurent mal par elles-mêmes le développement de la compétence parentale, il est nécessaire que l'État mette en œuvre les conditions favorisant le « pouvoir être parent » de manière que le projet familial des parents puisse devenir praticable (2004, p. 228).

Dans cet esprit, le partenariat entre les parents et les services préscolaires permet de soutenir les parents dans l'apprentissage de leur rôle parental et le développement de leurs compétences. En ce sens, Bouchard ajoute que le partenariat correspond « à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun » (1998, p. 23). En plus d'apprendre à travailler ensemble, la participation à un partenariat permet aux personnes de développer une plus grande compétence. Pour un parent, ceci peut donc se traduire par une plus grande habileté à travailler de concert avec le milieu éducatif, à en comprendre les visées mais également par le développement de ses propres compétences parentales.

Par ailleurs, lorsqu'il est question de soutenir les compétences parentales, on retrouve essentiellement deux grandes approches. Pendant plusieurs années, dans les milieux éducatifs, la tendance était de considérer que les parents ont besoin de connaissances pour bien remplir leur rôle d'éducateur. Les parents sont plus ou moins considérés comme ayant un *déficit à combler* et on leur propose alors des programmes d'éducation parentale compensatoires (Iowa State Department of Education, 1994; Powell, 1998). Par ailleurs, une autre approche pour le développement des compétences parentales, plus conforme à la notion même du partenariat, reconnaît que tout parent, toute famille,

même en difficulté, possède des capacités. Plutôt que de se centrer sur les difficultés, il s'agit de reconnaître ces points forts et de travailler à partir d'eux pour améliorer la situation. Plusieurs auteurs (Bouchard, 1998; Kuhn, 2001; Miron, 1998a, 1998b, 2004; Tochon & Miron, 2000) favorisent explicitement la seconde approche qui s'avère plus efficace pour soutenir l'empowerment des parents (quatrième but).

Le deuxième type de but ramène au postulat suivant : les parents ont le droit mais aussi les compétences pour participer aux décisions qui affectent leur vie et celle de leurs enfants. C'est ainsi que dans l'optique d'un partenariat, ils sont impliqués dans les différentes structures qui leur permettent de donner leur point de vue quant à l'organisation matérielle, pédagogique et financière des services qui leur sont offerts. Au Québec, les diverses réglementations qui ont balisé le développement des services de garde, et ce plus particulièrement dans les milieux sans but lucratif, permettent de plusieurs façons cette participation des parents (majorité de parents au conseil d'administration, adoption des programmes éducatifs, etc.). Par ailleurs, de manière plus informelle et plus individuelle, ce but se traduit dans les interactions quotidiennes d'une éducatrice avec les parents de son groupe. Elle peut leur donner des occasions de contribuer, de définir le programme d'activités que vivra leur enfant au service de garde. Par exemple, en les invitant à faire part de leurs suggestions d'activités, de matériel ou encore de venir participer sur place à des activités éducatives.

En ce qui concerne le troisième type de but, soit d'assurer la continuité entre le milieu familial et le milieu de garde, soulignons simplement pour l'instant que de nombreux auteurs affirment que la présence de trop grands écarts entre les attitudes, les valeurs préconisées dans les milieux différents où vit un enfant, peuvent nuire à son développement (Powell, 1980, 1998). L'objectif d'une relation de partenariat consiste donc à amenuiser ces discontinuités par un échange de points de vue et des ajustements aux pratiques dans les deux milieux. Ces discontinuités éducatives seront présentées plus longuement dans une autre section puisqu'elles constituent en même temps un obstacle au travail en partenariat avec la famille.

Finalement, le quatrième type de but nous ramène à un concept-clé dans le soutien à la famille, il s'agit de l'empowerment, que l'on traduit parfois par le terme *appropriation*. Il se définit comme : « un processus qui vise à soutenir et renforcer, chez les membres de la famille, leur pouvoir d'agir sur eux-mêmes et sur leur environnement » (Lacharité, 2002). Pour cela, une personne doit parvenir à mobiliser les ressources qu'elle possède ou encore celles qui se situent dans son milieu. Cette mobilisation est effectuée en vue de combler des besoins et de réaliser des projets personnels. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'empowerment est une notion centrale de beaucoup de programmes d'interventions auprès des familles comme Passe-Partout (Gouvernement du Québec, 2003). Pour favoriser le processus d'empowerment, le travail des professionnels consiste, pour une large part, à aider les parents à prendre conscience de leurs propres ressources personnelles ou encore de celles disponibles autour d'eux. Il s'agit également d'inciter les parents à préciser des projets personnels, des buts pour leurs enfants puis de mobiliser ces ressources afin d'y parvenir. Le résultat escompté est de permettre aux parents de mieux combler leurs besoins personnels et familiaux, et ce, par eux-mêmes c'est-à-dire sans développer de liens de dépendance à l'égard d'un professionnel ou d'un type de service. En fonction de divers facteurs, tel que les conditions socio-économiques ou la présence de minorités ethno-culturelles, les intervenants auront tendance à privilégier plus ou moins fortement l'empowerment des familles. Quoiqu'il en soit, cette notion demeure en filigrane de toute forme de partenariat.

2.2.8 Activités de partenariat : typologie d'Epstein

Le partenariat correspond donc à un processus (OCDE, 1997) qui débute généralement par la mise en place d'une relation de confiance (Deslandes, 2004; Lavallée & Marquis, 1999) et qui permet d'atteindre divers buts (Shimoni & Baxter, 1996). Ce processus se vit sur un certain laps de temps et à travers un ensemble d'activités. Pour mieux comprendre la nature et la diversité de telles activités, il convient de se référer aux travaux de la professeure Epstein de l'Université de Chicago. Depuis plusieurs années,

elle a mené de nombreuses recherches sur l'organisation scolaire et tout particulièrement sur la problématique des relations école-famille-communauté (Dauber & Epstein, 1993; Epstein, 1991, 1992, 1996, 2001a, 2001b; Epstein et al. 1997). En s'appuyant notamment sur le modèle du développement écologique de Bronfenbrenner (1977, 1979), elle a mis au point une typologie distinguant six *types of parental involvement*. Deslandes (1999) a traduit cette expression par activités de partenariat. La typologie d'Epstein est utilisée dans plusieurs écoles américaines ainsi que dans plus de 30 pays afin de développer des programmes locaux de partenariat entre la famille et le milieu éducatif. Une des hypothèses de base de son modèle, que l'on qualifie du modèle de l'influence partagée, est la suivante : « [...] un échange de savoirs et de savoir-faire entre parents et enseignants, axé sur le respect mutuel et le partage de buts communs conduira à un meilleur développement et une meilleure réussite de l'élève » (Deslandes, 1999, p. 3). Dans le modèle de l'influence partagée, les trois principaux milieux de vie de l'enfant, c'est-à-dire la famille, l'école et la communauté, doivent se rapprocher et travailler en synergie. L'interaction entre ces trois milieux devient optimale pour le développement de l'enfant lorsque l'école, la famille et la communauté fonctionnent comme de véritables partenaires et offrent un programme global comportant plusieurs activités (Deslandes, 2004). Le Tableau 5 présente les six types d'activités de partenariat pouvant être mises en place dans un milieu éducatif.

Tableau 5 - Typologie des activités de partenariat selon Epstein (2001a)

Le soutien au rôle parental (parenting);
La communication;
La participation du parent à la vie du milieu éducatif;
Le soutien au parent pour l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages;
L'engagement du parent dans la prise de décision;
La collaboration avec la communauté.

2.2.8.1 Soutien au rôle parental (parenting)

Un premier type d'activités de partenariat concerne l'exercice de la fonction parentale. De telles activités de partenariat permettent d'assister les parents dans leur rôle d'éducateur auprès de leur enfant, notamment en les aidant à mieux comprendre son développement et à réfléchir, à évaluer, voire à modifier leurs pratiques éducatives. Il s'agit en quelque sorte d'aider les parents à mettre en place les meilleures conditions pour soutenir leur enfant dans les différents apprentissages qu'il effectue selon son âge.

Par ailleurs, ce type d'activités de partenariat doit également permettre au milieu éducatif de mieux comprendre les familles. Dans l'esprit d'Epstein, il s'agit d'un véritable échange entre la famille et le milieu éducatif. Il ne s'agit pas d'une relation à sens unique, où des professionnels prodiguent conseils et directives sans égard pour la situation de la famille, pour ses valeurs et ses croyances.

2.2.8.2 Communication

Le but des différentes activités de partenariat axées sur la communication est tout simplement d'informer les familles quant aux programmes éducatifs du milieu ainsi qu'aux progrès de leur enfant. Il s'agit donc de mettre en place un véritable processus de communication allant du milieu de garde vers la famille mais aussi de la famille vers le milieu. Epstein fait référence à un processus de communication ouverte, bidirectionnelle. En fait, dans cet esprit, les questions et les commentaires de la famille sont nécessaires au personnel éducateur pour s'assurer d'une meilleure compréhension de l'enfant et de ses caractéristiques.

Ce type d'activité de partenariat peut prendre la forme de rencontres individuelles avec chacune des familles et d'un suivi personnalisé selon les circonstances et les besoins.

En milieu de garde à l'enfance, différents moyens tels le portfolio et le journal de bord peuvent permettre aux parents de prendre connaissance et de commenter les réussites ou les difficultés du jeune. Plusieurs outils de communications (notes aux parents, journaux, appels téléphoniques, etc.) sont à considérer pour transmettre régulièrement et dans un langage accessible les informations nécessaires pour prendre des décisions éclairées (programmes, activités offertes, etc.) ou encore comprendre les règles de fonctionnement du milieu.

2.2.8.3 Participation du parent à la vie du milieu éducatif

Ces activités de partenariat visent à offrir aux parents des occasions de participer de multiples façons aux activités du milieu que ce soit à titre de bénévole venant faire un exposé, d'accompagnateur lors d'une activité ou comme observateur lors des activités des enfants. Pour mettre en place ce type d'activités de partenariat, on suggère de recourir à des sondages permettant d'identifier les intérêts, les compétences particulières des parents ainsi que leur disponibilité ; de mettre en place des chaînes téléphoniques, des moyens favorisant la transmission des informations ; de s'assurer d'ajuster les activités pour tenir compte des horaires des parents.

2.2.8.4 Soutien au parent pour l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages

Epstein accorde une grande importance à toutes les activités qui permettent à l'élève de poursuivre l'apprentissage à la maison. Il s'agit d'un type d'activité de partenariat visant plus particulièrement la participation des parents dans les activités d'apprentissage des enfants, qu'il s'agisse des travaux scolaires ou de toute autre activité reliée à l'ensemble d'un programme éducatif.

Pour parvenir à mettre en place ces activités de partenariat, Epstein suggère de miser sur des stratégies permettant d'informer les parents quant à la nature exacte des

habiletés, des performances requises de l'enfant. Dans le contexte scolaire, elle considère qu'il faut notamment prévoir des activités permettant des échanges entre enseignants et parents sur les façons d'aborder les travaux scolaires et de soutenir les enfants. Pour les éducatrices en services de garde, cela peut se traduire par la mise en place d'activités qui favorisent diverses formes d'interactivité entre les parents et les enfants. Ainsi, l'éducatrice peut suggérer au parent de préparer à la maison, avec son enfant, du matériel en vue d'une activité qui se déroulera au CPE plus tard. Plus précisément, parent et enfant pourraient, par exemple, sélectionner ensemble des photos afin de réaliser par la suite un montage au CPE sur le thème de *ma famille*. De telles activités partagées permettent notamment de renforcer les liens entre les enfants et les parents tout en permettant à ces derniers de mieux comprendre la nature des apprentissages que les enfants sont en voie de réaliser.

2.2.8.5 Engagement du parent dans la prise de décision

Dans ce type d'activité de partenariat, il s'agit de donner l'occasion à la famille de participer pleinement aux décisions qui auront un impact sur la vie de l'enfant et, dans une autre mesure, sur l'ensemble de la famille. Les parents sont donc soutenus et encouragés à être présents dans les différents lieux de décisions, tant formels que plus informels, à l'intérieur de la structure du milieu de garde. Sur une base plus individuelle, il s'agit de prendre divers moyens pour s'assurer que les parents peuvent participer à la recherche de solutions lorsque des difficultés surviennent pour l'enfant (problèmes de comportement, identification d'un éventuel retard de développement, etc.). Pour, l'éducatrice, il ne s'agit pas seulement de communiquer son interprétation de la situation ainsi que sa solution. Elle doit travailler en partenariat avec les parents pour chercher à comprendre la situation à la lueur d'un partage de points de vue afin de choisir les interventions les mieux adaptées.

2.2.8.6 Collaboration avec la communauté

Pour Epstein, toujours dans l'esprit de la théorie écologique du développement de la personne, la collaboration avec l'ensemble de la communauté fait également partie d'un partenariat entre la famille et le milieu éducatif. D'une part, il convient alors de coordonner les ressources et les services d'un milieu donné en vue de desservir les familles, les enfants et le milieu de garde lui-même. Par ailleurs, il s'agit également d'offrir en contrepartie des services à la communauté. Pour parvenir à une telle forme de partenariat, les familles sont régulièrement informées des diverses ressources en santé, en soutien social. Des liens sont établis entre ces ressources et le milieu éducatif. Les élèves, les parents sont également invités à participer à la communauté en offrant leurs talents pour le bien-être commun : projets de recyclage, soutien à des personnes âgées, activités culturelles et récréatives.

Pour Epstein, chacun de ces types d'activités de partenariat se traduit en de nombreuses applications. De la même façon, chacune de ces formes d'activités de partenariat produit des résultats différents pour l'enfant, la famille et l'enseignant (Epstein, 2001b). Elle suggère d'ailleurs de mettre au point dans un milieu éducatif un programme local de partenariat, assurant un agencement adéquat des divers types d'activités de partenariat en fonction de la réalité du milieu, de la clientèle.

2.3 Modèle de partenariat retenu pour cette recherche

En nous inspirant de ces divers éclairages conceptuels présentés précédemment, notamment les types de relation entre les parents et les éducatrices en services de garde (Miron, 2004), la typologie des activités de partenariat (Epstein, 2001a), ainsi que les buts du partenariat (Shimoni & Baxter, 1996), nous en sommes venus à développer un modèle du partenariat qui sera utilisé pour analyser les représentations des élèves du programme d'études en TÉE dans ce domaine. La Figure 4 présente ce modèle où les différentes caractéristiques du partenariat sont synthétisées.

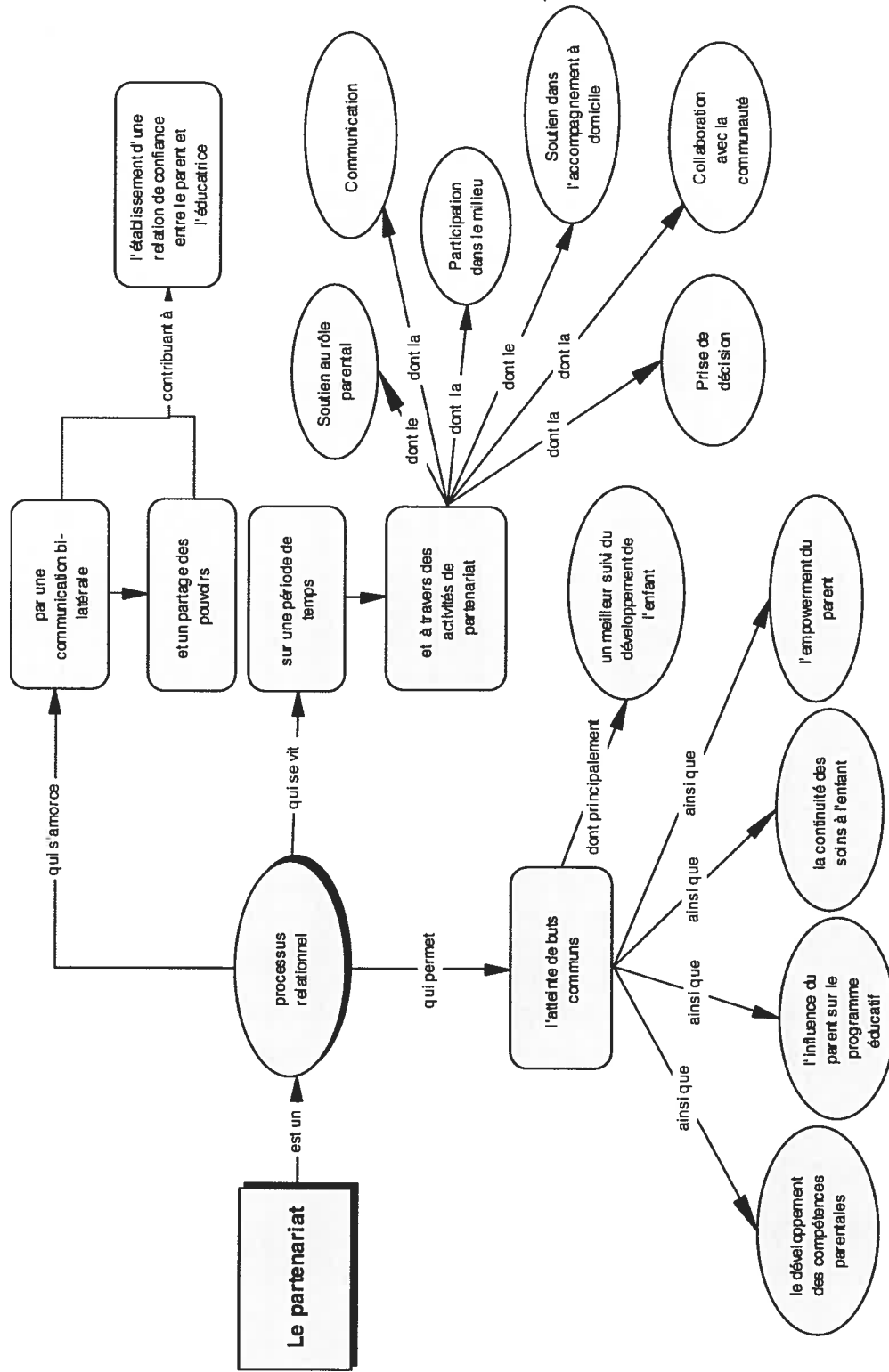


Figure 4 - Modèle de partenariat retenu pour la présente recherche¹²

¹² Modèle inspiré des travaux d'Epstein et al. (2001), Shimoni et Baxter (1996) et Miron (2004)

Ainsi dans le cadre de cette recherche, le partenariat en service de garde à l'enfance sera considéré comme un processus relationnel permettant aux parents et aux éducatrices de déterminer des buts communs et de les poursuivre à travers diverses activités. Il s'agit d'un processus puisque la relation de partenariat s'établit progressivement dans le temps grâce à une communication bidirectionnelle et à un partage de pouvoirs. Ces deux caractéristiques contribuent à l'établissement d'une relation de confiance qui est une condition de réussite pour la mise en place d'un partenariat. Les buts communs poursuivis dans un partenariat sont déterminés par consensus et non simplement imposés par un des partenaires. Ces buts peuvent être multiples, mais habituellement ils concernent prioritairement le soutien au développement de l'enfant. Toutefois, dans une perspective écologique, le partenariat poursuit également d'autres types de buts en fonction notamment du milieu familial comme un soutien à l'exercice du rôle parental et un empowerment des parents. Finalement la relation de partenariat s'opérationnalise à travers diverses activités de partenariat selon la typologie d'Epstein (2001a) : le soutien au rôle parental (parenting); la communication; la participation du parent à la vie du milieu éducatif (bénévolat); le soutien au parent pour l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages; l'engagement du parent dans la prise de décision et la collaboration avec la communauté.

2.4 Impacts de la qualité de la relation avec les parents

Depuis plus de vingt ans, différentes recherches menées dans le milieu scolaire tendent à démontrer que le travail avec la famille se traduit par de nombreux gains. Par exemple, l'engagement des parents dans le milieu scolaire augmente la réussite des élèves et contribue à leur estime de soi, et ce, tant au niveau préscolaire qu'au niveau collégial (Iowa State Department of Education, 1994). Selon Montandon (1999), un ensemble important de travaux a démontré l'existence de corrélations entre l'implication ou la participation des parents, d'une part, et de meilleurs résultats scolaires des enfants, un climat favorable à l'école ainsi qu'une plus grande satisfaction

des enseignants et des parents, d'autre part. Dans le même sens, une recension d'écrits traitant de l'engagement des parents dans le milieu éducatif parvient à la conclusion que :

[...] la participation parentale au suivi scolaire semble bénéfique à la fois au développement des élèves, à leur rendement, à leurs attitudes par rapport à l'école et à leurs comportements. Les parents de même que les enseignants et l'école retirent également des bénéfices de la collaboration entre l'école et les parents (Deslandes & Bertrand, 2001, p. 3-4).

En définitive, une relation de qualité permet à tous, enfants, parents et personnel éducateur de profiter de retombées positives. Dans ce sens, Epstein (2001a) observe pour chacun des types d'activités de partenariat des impacts positifs pour l'enfant, le parent et le personnel éducateur. Ainsi, pour un type d'activité de partenariat soit le soutien au rôle parental, elle note que les enfants démontrent un plus grand respect pour leurs parents ainsi qu'une plus grande valorisation de l'école. Ce même type d'activité de partenariat permet aux parents de développer une meilleure confiance en leurs moyens tout en se sentant plus épaulés par le milieu scolaire. Finalement, dans le milieu scolaire, les intervenants parviennent à mieux comprendre les buts et les valeurs des familles à l'égard de leurs enfants tout étant plus en mesure de respecter les forces et les efforts des familles. Et il en va de même pour tous les autres types d'activités de partenariat, qui ont des impacts positifs tant pour l'enfant, le parent que le personnel éducatif.

2.4.1 Impacts observés dans les services de garde à l'enfance au Québec

Plus spécifiquement, dans le domaine des services de garde à l'enfance, quelques chercheurs québécois ont mis en place des activités de partenariat avec la famille et ont cherché à en évaluer les impacts (Baillargeon, Jacques, & Lamothe, 1996; Beaudoin, 1998; Bélanger et al., 1994; Bertrand, 1996; Falardeau & Cloutier, 1986; Jacques, 1992; Miron, 1998a; Tochon & Miron, 2000). Ces auteurs ont utilisé diverses

expressions pour qualifier le type de relation préconisé avec les parents. Certains parlent de collaboration (Baillargeon et al., 1996) ou encore d'intégration éducative et de prise d'entente éducative (Falardeau & Cloutier, 1986). L'analyse de leurs interventions permet de constater qu'ils ont tous mis en pratique la *réciprocité* considérée comme la caractéristique essentielle du partenariat. Par exemple, les ententes éducatives entre parent et éducatrice sont prises par consensus (Falardeau & Cloutier, 1986). De plus, ces auteurs ont accordé une attention toute particulière au processus de communication parent-éducatrice. Ils ont préconisé une communication ouverte et bidirectionnelle, ce qui correspond également à la nature du partenariat. Par conséquent, nous considérons que les diverses recherches présentées ici correspondent bien à l'esprit même du partenariat même si ces auteurs n'ont pas explicitement utilisé ce terme.

2.4.1.1 Programme d'intégration éducative famille-garderie

Le programme d'intégration éducative famille-garderie favorisait un rapprochement parent-éducateur et portait plus particulièrement attention à l'organisation de la communication (Falardeau & Cloutier, 1986). Le produit visé par cette communication étant la prise d'ententes éducatives que les auteurs définissent comme « un accord convenu entre les intervenants concernant les façons de faire auprès de l'enfant, les buts éducatifs poursuivis et les moyens à mettre de l'avant pour atteindre pratiquement ces derniers » (Falardeau & Cloutier, 1986, p. 29).

Ces chercheurs se sont appuyés sur trois principes pour tenter de développer une meilleure coopération parent-éducatrice :

- **la reconnaissance de la puissance éducative de la famille auprès de l'enfant.** Il s'agit en quelque sorte de reconnaître le rôle de premier éducateur de l'enfant qui revient aux parents.
- **l'organisation de la communication.**

Cette communication est centrée nécessairement sur l'enfant et elle s'appuie notamment sur la reconnaissance des rôles de chacun ainsi que le respect des cultures réciproques. Elle doit aussi être systématisée. C'est d'ailleurs sur cet aspect particulier que porte leur expérimentation. En effet, ces chercheurs ont mis en place une série de rencontres où les participants (parents et éducatrices) pouvaient échanger entre eux et prendre des ententes éducatives.

- **le développement et l'utilisation des compétences.**

La prise d'entente éducative entre parent et éducatrice vise à reconnaître non seulement les compétences parentales mais aussi à leur offrir l'occasion de les mettre à contribution. Comme on peut le constater, l'empowerment de la famille est à la base même de ce programme d'intervention.

Ce programme a été expérimenté auprès de cinq garderies. Les données recueillies semblent infirmer une des hypothèses de départ : malgré cette intervention, les éducatrices ne considèrent pas avoir obtenu des parents plus d'informations sur le vécu de l'enfant à la maison. Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par ce que d'autres chercheurs ont observé, soit la réticence des parents à raconter ce qui se passe à la maison aux éducatrices (Fraser & Caddell, 1999; Shpancer, 1999). Par contre, Falardeau et Cloutier (1986) indiquent que les parents et les éducatrices considèrent avoir pu développer une meilleure connaissance du vécu de l'enfant dans le milieu de garde. Les chercheurs notent également que les éducatrices ayant participé au programme affirment être plus sensibilisées aux besoins de la famille. Finalement, Falardeau et Cloutier (1986) concluent que :

[...] parents et éducatrices peuvent devenir de bons collaborateurs capables de produire des ententes éducatives et d'initier des actions bien concrètes dans le milieu afin de provoquer des changements favorisant une diminution des discontinuités liées aux environnements distinctifs que sont la famille et la garderie (p. 97).

2.4.1.2 Programme de collaboration famille-garderie

Le programme de collaboration famille-garderie (Baillargeon et al., 1996) s'est adressé à des parents de milieux socio-économiques défavorisés. Expérimentée dans trois garderies de la région de Québec, cette intervention avait pour but de développer chez les parents, et aussi les éducatrices, des compétences destinés à favoriser a) une adaptation de l'enfant au service de garde par une meilleure communication parent-éducatrice, b) la résolution de problèmes ainsi que la prise de décision quant à l'enfant et finalement, c) le développement d'une meilleure conscience de l'influence des adultes sur le développement de l'enfant dans une perspective de collaboration. À partir des données recueillies auprès des 73 parents et 25 éducatrices ayant participé aux 5 rencontres du programme, les chercheuses en viennent à conclure que le programme a permis d'atteindre les principaux objectifs visés. Elles notent également que la relation entre la famille et la garderie s'est améliorée notamment en ce qui concerne la communication et le sentiment de pouvoir faire face (participer) aux décisions administratives du milieu. Le développement de nouvelles habiletés à communiquer semble avoir facilité et enrichi les interactions et la collaboration (Beaudoin, 1998). De plus, pour un sous-échantillon de parents ($n = 5$), elles ont également noté une diminution globale du stress parental. Finalement, des changements positifs dans l'adaptation de l'enfant à la garderie ont été relevés, « principalement sous l'angle de la diminution de l'anxiété, de la dépression et de l'isolement social » (Beaudoin, 1998, p. 27).

2.4.1.3 Programme *Parents responsables*

Dans la région de l'Estrie, Tochon et Miron ont mis au point et expérimenté une approche novatrice misant sur « le récit d'expérience en formation des parents et dans la formation continue des éducatrices » (2000, p. 13). Leur programme s'inscrit dans la perspective de l'approche centrée sur la famille (Lopez & Dorros, 1999), notamment en

ce qui a trait à l'apprentissage conjoint parent-éducatrice quant aux meilleures stratégies pour soutenir l'enfant dans son développement.

Dans ce programme d'intervention, au cours des diverses rencontres (une dizaine habituellement), les parents peuvent choisir les thèmes abordés, ce qui permet de favoriser la narration de cas vécus par les parents. Ces cas vécus sont par la suite discutés de façon à susciter une pratique réflexive tant chez les parents que chez les éducatrices participantes. Une expérimentation touchant 148 participants, répartis dans 10 groupes, a permis d'observer divers impacts de ce programme. Ces parents et éducatrices provenaient de 5 CPE et 2 écoles pré-maternelles. Les données recueillies indiquent que ce programme accroît le sentiment de satisfaction des parents et leur sentiment de compétence. Il semble également que la participation du parent à ce programme soit associée à une baisse du stress parental lié à l'enfant. Également, divers impacts positifs sur les enfants eux-mêmes ont été observés : baisse de l'hyperactivité chez plusieurs enfants ; meilleure acceptation du parent par l'enfant ; meilleure adaptabilité de l'enfant ; baisse importante de l'externalité (irritabilité agressive) (Tochon & Miron, 2000). Ces résultats incitent à penser que le développement de ces enfants suivra plus aisément un cours normal. Par exemple, la meilleure adaptabilité de l'enfant et la réduction de l'hyperactivité ainsi que de l'agressivité faciliteront assurément sa pleine participation aux diverses occasions de stimulation offertes par l'ensemble des activités du service de garde.

2.5 Obstacles au partenariat

Alors qu'un consensus généralisé se dégage en faveur du partenariat entre la famille et le milieu éducatif, de nombreux obstacles sont présents et compromettent sa mise en place. L'examen de ces diverses sources de difficultés s'avère utile afin de mieux comprendre la nature du partenariat ainsi que certaines de ses limites. De plus, la formation des futures éducatrices quant à leur capacité à instaurer une relation de partenariat avec les parents doit nécessairement prendre en considération ces obstacles.

D'autant plus que bon nombre de ces obstacles correspondent à des représentations sociales contradictoires avec certains aspects d'une relation de partenariat. Il importe donc de bien cerner ces obstacles afin d'être en mesure d'en reconnaître éventuellement la présence dans les représentations des futures éducatrices en services de garde à l'enfance.

2.5.1 Discontinuités éducatives

Powell (1980) fut un des premiers à souligner la présence et les effets des *discontinuités éducatives* pouvant exister entre des personnes partageant l'éducation d'un enfant ou encore entre deux milieux de vie (microsystèmes). Lorsque les adultes responsables d'enfants éprouvent des difficultés à s'entendre entre eux, que ce soit à l'intérieur d'une même famille ou d'une équipe d'éducatrices, Powell a observé qu'il en résultait des effets néfastes sur le comportement de l'enfant et son développement en général. Ce constat s'inscrit tout à fait dans l'esprit de quelques-unes des *propositions* de la théorie écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Powell (1980) a identifié cinq sources de discontinuités pouvant exister entre un service de garde et une famille:

- Les attentes éducatives des parents et des éducatrices
- Les pratiques éducatives
- Les relations interpersonnelles entre les adultes et les enfants
- Le système langagier
- L'environnement physique

Falardeau et Cloutier (1986), dans ce qui est la première recherche menée au Québec sur la relation parent-éducatrice en service de garde à l'enfance, ajoutent une sixième source de discontinuité soit la structure temporelle de la journée.

Effectivement, le déroulement d'une journée pour l'enfant, qu'il soit vécu à la maison ou encore dans un service de garde à l'enfance demeure très différent. Encore ici l'enfant peut éprouver des difficultés à s'ajuster à ces deux milieux distincts.

Powell (1980) considère que ces diverses sources de discontinuités éducatives peuvent provoquer des effets néfastes sur le comportement de l'enfant et son développement en général. Il suggère de favoriser la communication parent-éducatrice afin d'en amenuiser l'impact. Par contre, il faut bien souligner que plus nombreuses et grandes sont les discontinuités, plus il peut s'avérer difficile d'établir une telle communication (Beaudoin, 1998; Jacques, 1989).

De plus, comme la situation familiale est une réalité changeante, par conséquent, les éducatrices doivent établir des relations avec une grande variété de parents donc les valeurs, les besoins, les aspirations sont de plus en plus diversifiés (Chandler, 1999). Dans les CPE, les éventuels partenaires que sont les parents et les éducatrices doivent consentir de nombreux efforts pour outrepasser ces discontinuités, par exemple en tentant de comprendre les valeurs qui orientent les pratiques éducatives respectives, en essayant d'adopter un langage commun, etc. Plus particulièrement pour l'éducatrice, le défi est de taille puisqu'elle doit faire preuve de grandes habiletés interpersonnelles pour réussir à entrer en relation avec chacune des différentes familles lui confiant leur enfant.

2.5.2 Confusion des rôles de parents et d'éducatrice

Pour sa part, Katz (2000) avance qu'une importante source de difficultés dans les relations parent-éducatrice réside dans la conception des rôles de chacune des personnes interagissant. Dans les faits, les responsabilités éducatives vis-à-vis de l'enfant sont partagées entre la famille et le milieu de garde. Souvent ces responsabilités se chevauchent de manière intense et, une mauvaise compréhension de son propre rôle, pour le parent ou l'éducatrice, provoque des mésententes, des

frustrations qui vont nuire à la communication et compromettre la création d'une relation satisfaisante. Une telle confusion des rôles contribue à créer des attentes irréalistes envers soi-même et les autres. Par exemple, Lopez et Dorros (1999) notent qu'une source potentielle d'importantes tensions survient lorsque des éducatrices en viennent à se percevoir comme un parent *substitut*... et sont tentées de prendre trop de responsabilités vis-à-vis de l'enfant afin de suppléer à ce qu'elles considèrent comme des manques de la part des parents. Ces auteurs font remarquer également que les multiples rôles que doit occuper successivement ou simultanément une éducatrice amplifient les difficultés déjà présentes. Par exemple, une éducatrice doit pouvoir passer rapidement de son rôle de parent face à ses propres enfants, à celui d'éducatrice face aux autres enfants, à celui d'employée et de partenaire avec le parent.

Pour Katz (2000), le rôle de parent et celui d'éducateur se distinguent sur plusieurs points (cf., Tableau 6). Elle distingue sept dimensions où des différences majeures entre les deux rôles existent.

Tableau 6 - Sept dimensions pour distinguer les rôles de parent et d'éducateur. (Katz, 2000)

Dimension	Rôle du parent	Rôle de l'éducateur
1. Étendue des tâches	Diffuses et illimitées	Spécifiques et limitées
2. Intensité affective	Élevée	Faible
3. Attachement de l'adulte à l'enfant	Attachement optimal	Détachement optimal
4. Rationalité	Irrationalité optimale	Rationalité optimale
5. Spontanéité	Spontanéité optimale	Intentionnalité optimale
6. Partialité	Partial / biaisé	Impartial / non-biaisé
7. Étendue des responsabilités	Un enfant (individu) parmi un groupe	L'ensemble du groupe d'enfants

Par exemple, il arrive qu'une éducatrice soit surprise de constater que le parent démontre un parti pris, une subjectivité à l'égard de son enfant. Cette éducatrice semble avoir de la difficulté à reconnaître que pour un parent *son enfant est unique*, que le point de vue de ce parent est nécessairement biaisé (dimension 6, partialité) et qu'en

définitive, c'est tout à fait adéquat et normal que le parent pense ainsi de prime abord. L'éducatrice qui raisonne de cette manière peut facilement en venir à blâmer le parent, en le comparant à sa propre attitude impartiale et non biaisée à l'égard de l'enfant. À l'inverse, une éducatrice peut être consciente que son rôle lui impose cette impartialité vis-à-vis de l'enfant, alors qu'une telle attitude de la part du parent n'est pas souhaitable à prime abord. Cette éducatrice sera assurément plus réaliste dans ses attentes envers le parent lorsqu'il s'agira, par exemple, d'aider le parent à comprendre et accepter que son enfant démontre des difficultés avec ses pairs dans le groupe et qu'il faut chercher ensemble des solutions. Une telle éducatrice, capable de comprendre clairement son rôle mais aussi celui du parent, aura forcément moins tendance à juger négativement le parent puisqu'elle ne confondra pas les compétences parentales et les compétences professionnelles d'une éducatrice (Kontos et al., 1983). Nous pourrions reprendre cette démonstration pour chacune de ces sept dimensions où les deux rôles se distinguent. Les milieux de garde abondent d'exemples de situations heureuses, mais aussi plus difficiles pour chacune d'entre elles. Dans les situations ambiguës où chacun des partenaires en présence semble avoir des difficultés à reconnaître son rôle et celui de l'autre, la communication et la relation sont inévitablement affectées. L'établissement de relations saines et profitables pour tous (parents, enfants et éducatrices) passe donc par la reconnaissance mutuelle des spécificités de chacun des rôles des adultes en présence (Katz, 2000). Lorsque chacun comprend et accepte son propre rôle mais aussi celui de l'autre, plusieurs mésententes peuvent alors être évitées (Powell, 1980).

2.5.3 Pratiques éducatives

Comme on l'a déjà souligné, les pratiques éducatives à la maison et au service de garde à l'enfance diffèrent et, par conséquent, elles sont considérées comme une source de discontinuité éducative entre la famille et le milieu de garde (Powell, 1980). Par ailleurs, les points de vue des parents et des éducatrices sur les pratiques éducatives à privilégier dans le milieu de garde lui-même divergent. Par exemple, parent et éducatrice ne s'entendent pas tout à fait en ce qui concerne l'évaluation de la qualité de

soins offerts à l'enfant (Kuhn, 2001). Systématiquement, les parents se montrent moins exigeants, ils évaluent plus favorablement les services de garde que les experts dans le domaine (Britner & Phillips, 1995).

Également les programmes d'activités eux-mêmes font régulièrement l'objet de divergences d'opinions ; parent et éducatrices ne conçoivent par toujours l'apprentissage de la même façon. Les éducatrices sont convaincues de l'importance du jeu afin de soutenir les apprentissages du jeune enfant, de la nécessité de réserver une large place aux activités initiées par l'enfant alors que plusieurs parents dévalorisent généralement l'activité ludique (Lopez & Dorros, 1999) et semblent souvent préférer des activités à caractère plus formel, axées sur des apprentissages spécifiques valorisant ainsi parfois une scolarisation précoce (Powell, 1998). Une telle divergence cause évidemment plusieurs *bruits* dans les communications à propos de l'expérience quotidienne de l'enfant et de ses réussites au service de garde. Il arrive souvent dans le milieu que des éducatrices sont prises avec ce qui devient un dilemme difficile à vivre pour elles : répondre aux attentes de parents pour des activités fermées, axées sur une réalisation observable par le parent ou offrir des activités soutenant le développement global de l'enfant et s'appuyant sur le jeu. Dans cet esprit, des chercheurs ont observé que les mères qui ont des valeurs éducatives plus traditionnelles sont moins satisfaites des services de garde que celles ayant des valeurs éducatives plus progressistes (Kontos & Dunn, 1989). De l'incompréhension, des tensions peuvent surgir de ces conceptions différentes de l'éducation préscolaire en CPE. D'autant plus qu'il semble, du moins dans des milieux accueillant une forte proportion de familles de culture minoritaire, que parents et éducatrices ne sont même pas conscients de cette divergence de points de vue quant aux objectifs de l'éducation préscolaire (Bernhard, Lefebvre, Murphy Kilbride, Chud, & Lange, 1999). Powell (1998) considère même qu'il s'agit d'une sérieuse difficulté dans la relation parent-éducatrice. Cette situation rend le partenariat plus difficile puisque parent et éducatrice ne parlent pas nécessairement de la même chose lorsqu'ils abordent des notions comme l'apprentissage et l'éducation. Le partage de buts communs propre au partenariat s'avère ainsi particulièrement difficile à prime abord.

2.5.4 Perceptions réciproques parent-éducatrice

Il est généralement admis que les perceptions d'un individu envers l'autre ont une influence importante dans l'ensemble de leurs interactions. Les perceptions réciproques des éducatrices et des parents, d'autant plus qu'elles sont parfois teintées de ressentiment et de culpabilité (Galinsky, 1989, 1990), peuvent constituer d'autres sources de difficultés pouvant nuire à la mise en place d'un partenariat. Pour certains auteurs (Katz, 2000; Lopez & Dorros, 1999; Powell, 1998), les perceptions réciproques qu'entretiennent les parents et les éducatrices constituent un des obstacles importants à l'établissement d'une communication véritable et, éventuellement, d'un partenariat.

2.5.4.1 Perceptions des parents par les éducatrices

Il semble qu'il existe une tendance marquée chez les éducatrices à nourrir des perceptions négatives à l'égard des parents. On entend souvent des commentaires négatifs sur le peu d'engagement de ces derniers dans le milieu de garde (Workman & Gage, 1997). Des commentaires du genre, *les parents qui devraient être présents à la réunion ne sont pas là, ce sont toujours les mêmes qui participent, ces parents ne veulent rien savoir...* sont souvent entendus dans le milieu. Effectivement, certains travaux démontrent que les éducatrices jugent que les parents manquent de connaissances et d'habiletés en matière d'éducation de leur enfant. Les éducatrices leur reprochent également d'être très peu disponibles, venant porter ou prendre les enfants à la course (Holloway, 2000).

Kontos a réalisé de nombreuses études empiriques sur les perceptions (*attitudes*) du personnel éducateur préscolaire en regard des parents (Kontos, 1984, 1987; Kontos & Dunn, 1989; Kontos et al., 1983; Kontos & Wells, 1986). Dans une première étude (Kontos et al., 1983), avec son équipe de recherche, elle a recueilli les perceptions d'un

échantillon significatif (236 personnes travaillant dans trois types de milieux d'éducation préscolaire : programme Head Start, garderie et maternelle). Ces données démontrent que l'ensemble des intervenantes interrogées porte un jugement négatif sur les habiletés parentales des parents faisant appel à leurs services. Par ailleurs, ces chercheuses observent également que les intervenantes sont encore plus négatives dans leur appréciation des parents en général. Une telle perception à l'égard des parents laisse appréhender des problèmes dans les relations parents-éducatrices d'autant plus que cette perception négative semble systématiquement répandue parmi le personnel éducateur.

2.5.4.1.1 Facteurs influençant les perceptions

Dans cette même étude, Kontos et al. (1983) font ressortir d'autres données, plus spécifiques, laissant entrevoir que les perceptions négatives à l'égard des parents sont reliées à certains facteurs:

- les membres du personnel du programme Head Start et des garderies évaluent plus négativement les capacités des parents que le personnel des maternelles ;
- les membres du personnel des milieux desservant une clientèle de parents ayant un faible revenu ou encore des revenus hétérogènes ont une perception plus négative des compétences parentales alors que la perception du personnel travaillant auprès de parents ayant des revenus moyens ou élevés est meilleure ;
- les éducatrices ayant une formation de niveau collégial ont une meilleure perception des parents que les employées n'ayant qu'une formation de niveau secondaire (et par conséquent, aucune formation spécifique dans le domaine de l'éducation préscolaire) ;
- les membres du personnel n'ayant pas d'enfant ont une perception plus négative des parents que les employées ayant un enfant ;
- les membres du personnel travaillant avec une plus grande proportion de familles monoparentales ont plus tendance à évaluer négativement les parents ;

- les employées ayant plus de cinq ans d'expérience sont plus positives dans leur appréciation des parents que celles ayant moins d'expérience ;
- les employées plus jeunes (moins de 30 ans) ont une évaluation plus négative des parents que les employées plus âgées (plus de 30 ans).

L'ensemble de ces données permet de constater que les perceptions négatives des habiletés parentales qu'entretiennent la majorité des intervenants du milieu préscolaire sont reliées à de multiples facteurs : origine socio-économique des familles, situation familiale des parents utilisateurs du service, expérience de l'éducatrice, âge, scolarité. Certains de ces facteurs peuvent être contrôlés en partie (formation, expérience) alors que d'autres sont nettement plus imprévisibles (maternité, monoparentalité, origine ethnique). En mettant en lien ces résultats, les auteures s'inquiètent du fait que le personnel travaillant avec les clientèles reconnues généralement comme plus à risques (familles monoparentales, familles de minorités ethniques, familles socio-économiquement défavorisées) s'avère être la catégorie de personnel ayant l'attitude la plus négative à l'égard des parents. Depuis cette première étude sur les perceptions des éducatrices à l'égard des parents, d'autres chercheurs ont confirmé l'existence de ces nombreux facteurs contribuant à influencer les perceptions des éducatrices à l'égard des parents. Ainsi, les parents blancs sont mieux perçus par les éducatrices afro-américaines et les parents plus scolarisés, ayant les plus hauts revenus sont dans l'ensemble les mieux perçus par les éducatrices (Galinsky, 1990).

Évidemment, il ne s'agit là que de perceptions, et les parents ne sont pas nécessairement aussi *inadéquats* que ces intervenants du préscolaire semblent le penser. De plus, il reste à démontrer que ces perceptions auront un impact réel sur les interactions de chacun. Toutefois, Kontos et al. (1983) se disent préoccupées par la qualité de la communication qui est établie entre les deux milieux de vie de l'enfant. Effectivement, il y a lieu de se demander si l'appréciation négative des habiletés parentales par les éducatrices n'empêche pas la mise en place d'une communication bidirectionnelle.

Une des limites de l'étude de Kontos *et al* (1983) est qu'elle ne permet pas de déterminer pourquoi le personnel préscolaire évalue aussi systématiquement de façon négative les habiletés des parents. Nous sommes tentés de revenir à Katz (2000) et de rappeler la méconnaissance des rôles respectifs de parent et éducatrice qui caractérise souvent la relation parent-éducatrice. Les résultats obtenus par cette étude semblent appuyer cette thèse : les éducatrices évaluant les parents à partir de leurs propres critères plus professionnels mais non selon des critères propres à la fonction parentale. Une autre explication de cette appréciation négative serait une tendance naturelle de tout professionnel à évaluer à la baisse une personne *non-professionnelle* agissant dans les mêmes sphères (Aulagnier, Olm, & Simon, 1998; Shpancer, 1998, 1999). Il s'agirait d'un trait typique du professionnel, recherchant en quelque sorte une reconnaissance, et ce, parfois au détriment de ses clients, c'est-à-dire en se comparant avantageusement avec les *non-professionnels* faisant appel à ses services.

2.5.4.1.2 *Effet des perceptions négatives*

Dans une étude subséquente, Kontos *et al.* (1986), ont cherché à vérifier empiriquement si une perception négative des parents par le personnel éducateur créait des difficultés dans la relation entre la famille et le milieu de garde. Elles ont demandé au personnel de quatre garderies d'évaluer les compétences parentales des utilisateurs de leurs services. Il s'agissait pour le personnel de classer les parents en trois groupes égaux : bonne compétence, compétence moyenne, faible compétence. Seuls les groupes reconnus comme ayant une bonne ou faible compétence ont été retenus (n = 36). Ces parents ont été interviewés par la suite sur différents sujets relatifs à leur expérience avec les services de garde.

Dans l'ensemble, les auteures font ressortir qu'il y a plus de similitudes que de différences significatives dans l'expérience globale de chacun des groupes de parents. Toutefois, les parents perçus comme faisant partie du groupe ayant de faibles compétences parentales étaient généralement moins éduqués, souvent divorcés. Ces

mêmes parents avaient un réseau de ressources (famille, amis, voisins) moins développé et ils ne considéraient pas que la garderie pouvait leur apporter un soutien autre que les soins prodigués aux enfants. Les auteurs font également remarquer que les parents tenus en faible estime rapportaient avoir plus souvent des problèmes avec le milieu de garde.

En regard du processus de communication, des éléments distincts caractérisaient chacun de ces groupes. Même si la durée et la fréquence des échanges semblaient être la même pour les parents des deux groupes, les chercheurs ont noté que les échanges sont plus limités quant à leur contenu pour les parents tenus en plus faible estime. Les échanges se restreignent alors à l'expérience quotidienne de l'enfant et à ses comportements. Par contre, les parents reconnus comme plus habiles abordent des sujets plus personnels et non directement reliés à l'expérience de l'enfant. Ce qui amène les chercheurs à envisager la présence d'un effet de *halo* ; les relations plus amicales établies entre les éducatrices et les parents contribueraient à une perception plus positive des parents et de leurs compétences parentales. Quoiqu'il en soit, cette seconde étude démontre encore une fois que les parents les plus vulnérables semblent être perçus comme moins compétents et que les éducatrices ont des échanges plus limités avec ces parents, ce qui questionne l'ensemble de la qualité du soutien qu'ils peuvent obtenir du milieu de garde.

2.5.4.2 Perceptions des éducatrices par les parents

Si les perceptions des éducatrices à l'égard des parents ont souvent fait l'objet de recherches ces dernières années, le point de vue des parents a beaucoup moins été exploré. Deux thèmes ont surtout fait l'objet de l'attention des chercheurs : le choix d'un service de garde et la satisfaction des parents face au milieu de garde (Shpancer, 1998).

En ce qui concerne le choix d'un milieu de garde, il a été observé que les parents recherchent avant tout des éducatrices chaleureuses qui vont prendre soin adéquatement de leur enfant (Hofferth & Phillips, 1991). Les parents favorisent des personnes qui leur ressemblent (Howes, 1987) souvent sans tenir compte de leur formation (Fraser & Caddell, 1999; Galinsky & Weissbourd, 1992). Par ailleurs, beaucoup de parents admettent qu'il est très difficile de trouver un service de garde. Ils disent devoir se contenter de choisir le service qui leur semble le meilleur parmi un choix restreint (Gable et Cole, 2000). Au Québec, la pénurie de places disponibles observée ces dernières années dans les CPE s'inscrit tout à fait dans cette difficulté généralisée pour les familles nord-américaines de trouver des services de garde pour les enfants.

Quant à la satisfaction des parents à l'égard des services, ceux-ci se disent généralement très satisfaits des services qu'ils obtiennent, et ce, quelle que soit l'évaluation des éducatrices à l'égard de leur compétence parentale (Galinsky, 1990; Kontos & Dunn, 1989; Kontos & Wells, 1986). Par contre, les parents tenus en faible estime quant à leur compétence parentale rapportent plus souvent avoir des problèmes avec le milieu de garde (Kontos, 1987), notamment en ce qui concerne le respect des règles en place. Malgré cela, ils se disent satisfaits et ne veulent pas changer de services.

Certains auteurs (Britner & Phillips, 1995; Shpancer, 1998) en viennent à se demander si cette satisfaction apparente des parents n'occulte pas en réalité différents problèmes causés par le manque d'alternatives réelles qui sont offertes aux familles. Les parents n'ayant guère de choix quant aux services de garde disponibles, ils se disent satisfaits pour taire leurs inquiétudes malgré les difficultés qu'ils peuvent connaître avec le service de garde disponible. Les données présentées par Galinsky (1990) tendent à confirmer ce point de vue. Elle rapporte que les sondages répètent régulièrement un taux de satisfaction entre 85% et 95% des parents. Cependant moins de la moitié des parents affirment qu'ils choisiraient à nouveau le même service de garde si d'autres choix abordables et de haute qualité étaient offerts (Galinsky, 1990). En d'autres mots, les parents se disent satisfaits compte tenu du peu de ressources offertes. Toutefois, la

situation n'est pas idéale pour plusieurs puisqu'ils changeraient si d'autres services de garde à l'enfance de qualité étaient disponibles. Encore une fois, cette ambivalence, plus ou moins consciente, ne serait-ce que par l'ambiguïté qu'elle entretient, risque d'alourdir considérablement la mise en place d'un partenariat s'appuyant sur des buts communs.

2.5.5 Obstacles d'ordre affectif

D'autres types de facteurs d'ordre affectif, relevant de la dynamique relationnelle, peuvent faire obstacle à la mise en place d'un partenariat. Ainsi, le parent peut ressentir de la culpabilité de devoir ainsi confier son enfant à une autre personne. Kontos et Wells (1986) ont demandé à des mères ce qu'elles considéraient comme la chose la plus difficile pour un parent devant travailler et, par conséquent, utiliser un service de garde. Les mères, dont les compétences parentales étaient tenues en faible estime par les éducatrices, ont répondu : le manque de temps et la course (37,5%) et la culpabilité ressentie dans l'usage du service de garde (31%). Par contre, les mères qui étaient perçues comme compétentes par les éducatrices, ont beaucoup moins souvent identifié la culpabilité comme une préoccupation majeure : les maladies des enfants (55%), le manque de temps (40%) et la culpabilité (10%). Cette culpabilité semble donc présente pour plusieurs parents et plus particulièrement chez les parents vulnérables.

On peut aussi se demander si la culpabilité n'est pas nourrie, amplifiée, plus ou moins consciemment par les attitudes de l'éducatrice. En effet, nous avons vu l'existence de perceptions négatives des éducatrices à l'égard des parents, de plus une bonne partie du personnel éducateur semble entretenir une attitude ambivalente quant au travail des mères. Dans un sondage effectué auprès de 269 éducatrices oeuvrant dans 45 centres de la région d'Atlanta, Galinsky (1990) a découvert que seulement 41% de ce personnel éducateur approuvaient le travail des femmes, 36% étaient neutres quant à cette question et 24% désapprouvaient carrément les mères retournant au travail. Une telle situation menace une relation de partenariat. D'autant plus que les mères elles-mêmes

sont assez négatives quant à leur retour au travail : 25% d'un échantillon de mères (n = 441) considèrent qu'il serait mieux que l'enfant soit à la maison avec ses parents (Galinsky, 1990). De plus, 68% de ce groupe de mères considèrent qu'elles devraient travailler moins et passer plus de temps avec leur enfant. Il y a donc là un terreau propice au développement d'un sentiment de culpabilité qui influencerait l'ensemble des interactions parent-éducatrice. La moindre maladresse de la part de l'éducatrice risque de nourrir cette culpabilité, qu'elle soit latente ou carrément en place.

Par ailleurs, bien que nous ne disposions pas encore de données empiriques à cet effet, les services de garde étant de plus en plus répandus et utilisés fréquemment, nous sommes portés à croire que les représentations dans la population en général quant à ce type de service à la famille sont en train de se transformer. En conséquence, il y a lieu de croire que cette culpabilité des parents sera de moins en moins répandue. Toutefois, il y aura forcément toujours des situations de communication où l'éducatrice devra composer avec un parent vivant des sentiments de culpabilité importants.

D'autres facteurs peuvent également faire surgir un sentiment de culpabilité chez les parents ou encore susciter une adversité importante entre les parents et les éducatrices. Nous pensons notamment aux situations de crise qui surviennent à l'occasion lorsqu'un enfant connaît des difficultés comme un problème de comportement ou encore un déficit d'attention avec hyperactivité. De telles situations, souvent très difficiles à vivre pour les parents, suscitent forcément diverses réactions vives et parfois contradictoires. Notamment dans le processus de reconnaissance et d'acceptation de l'existence d'un problème. La communication avec l'éducatrice risque alors d'être perturbée par de nombreux obstacles d'autant plus que l'éducatrice peut être portée à critiquer les compétences des parents dans une telle situation difficile (Smith et Hubbard, 1988, dans Shpancer, 1998). Ainsi parfois, les parents recourent à des mécanismes de défense. Ils nient ou contestent les observations des éducatrices à l'égard du comportement de l'enfant. Dans une telle situation, une éducatrice faisant part aux parents de ses inquiétudes face à un éventuel retard dans le développement des habiletés langagières de l'enfant peut très bien se faire répondre : *il n'y a pas de*

problème, nous (la famille) pouvons très bien le comprendre. Évidemment, devant des refus répétés, devant ce qu'elle perçoit comme une manœuvre de fuite des parents, l'éducatrice peut en venir à considérer ces derniers comme irresponsables alors qu'ils sont simplement en train de s'adapter à une nouvelle terrifiante : leur enfant a un problème. Il faut forcément beaucoup de doigtée et d'expérience pour maintenir un partenariat dans de telles situations.

2.5.6 Désir de communiquer : deux points de vue divergents

Systematiquement, les auteurs rapportent que les parents ne partagent pas le désir des éducatrices pour plus de communication (Ghazvini & Readdick, 1994; Powell, 1998). Souvent, une des récriminations entendues à l'égard des parents est que ceux-ci ne prennent même pas le temps de lire les journaux de bord concernant leur enfant. Dans le même ordre d'idées, des éducatrices reprochent aux parents de ne pas transmettre toutes les informations utiles pour comprendre le comportement de l'enfant au service de garde. Dans cette optique, Falardeau et Cloutier (1986) ont observé dans leur expérimentation du *programme d'intégration éducative famille-garderie* que, même avec une meilleure systématisation de la communication créée par l'introduction de rencontres formelles parents-éducatrices, ces dernières ne parvenaient pas à obtenir plus d'informations sur le vécu de l'enfant à la maison. En fait, selon certains, les parents voient un avantage à ce que les deux mondes de l'enfant demeurent distincts (Fraser & Caddell, 1999). Il pourrait s'agir d'une réaction défensive du parent souhaitant maintenir une distance entre le vécu familial et le milieu de garde (Shpancer, 1999). Quoi qu'il en soit, le ressentiment que peut éprouver l'éducatrice à l'égard de tels parents si peu intéressés à partager les informations met déjà en péril un partenariat.

Endsley et Minish (1991) ont constaté que l'âge des enfants influençait la nature des échanges. Par exemple, les parents de jeunes enfants (poupons et trottineurs) parlent plus longtemps avec les éducatrices que les parents dont les enfants ont quatre ou cinq ans. Les conversations des parents dont les enfants sont âgés de deux ou trois ans

portent souvent sur le comportement de l'enfant. De son côté, le personnel pose plus de questions aux parents de très jeunes enfants. Des chercheurs ont également observé que l'engagement des parents est fonction de l'âge des enfants (Zigler & Turner, 1982). Les parents dont les enfants ont moins de trois ans sont plus engagés dans le milieu de garde et discutent plus longuement avec les éducatrices. Ils ont aussi tendance à venir plus souvent faire un saut dans les services de garde pendant la journée pour se rendre compte de l'expérience de l'enfant dans le milieu. L'âge des enfants semble donc influencer directement le désir (ou le besoin) de communication du parent.

2.5.7 Environnement de travail

Les difficultés des éducatrices à établir une relation de partenariat avec les parents peuvent s'expliquer également par divers facteurs *environnementaux* (Bélanger et al., 1994) qui nuisent considérablement aux interactions : absence de locaux réservés pour des rencontres parents-éducatrices, bruits ambiants élevés, présence continue des enfants. De plus, compte tenu de l'horaire des éducatrices et de la nécessité pour les parents de concilier obligations professionnelles et familiales, les temps d'échanges sont très courts. Il a été observé que les parents voyaient l'éducatrice en charge de leur enfant pendant 13,7 minutes par semaine (Hughes, 1985). D'autres chercheurs ont reconnu que la durée moyenne d'une communication était de 27 secondes (Endsley & Minish, 1991) ce qui semble bien peu pour échanger et en arriver à une relation de partenariat.

Par ailleurs, les parents sont plus disponibles pour les échanges en fin de journée, lorsque bien souvent les éducatrices responsables de leur enfant ont quitté (Endsley & Minish, 1991). Selon Kontos (1987) les contacts ont lieu le matin alors que les parents sont pressés de se rendre au travail ou encore à la fin de la journée lorsque tout le monde est brûlé (*frazzled*) après une longue journée. Les échanges semblent donc très brefs et ils se déroulent essentiellement en présence des enfants lors de l'accueil du matin ou du départ, ce qui n'est pas toujours propice pour discuter paisiblement et

aborder tous les sujets relatifs à l'éducation de l'enfant. Les éducatrices ont donc peu d'occasion de rencontrer les parents et pas d'endroit calme pour discuter (Bélanger et al., 1994).

Par ailleurs, il faut reconnaître que devant ces difficultés de nouvelles pratiques émergent. Ainsi, la création des CPE a permis aux milieux de nouvelles ressources tant financières qu'humaines afin de mettre en place dans les organisations de meilleures conditions pour travailler avec les familles. Certains milieux, par exemple lors d'une relocalisation, prévoient des espaces pour des rencontres parents-éducatrices. D'autres mettent en place des politiques internes facilitant le remplacement d'une éducatrice afin qu'elle puisse rencontrer les parents dans un meilleur contexte (moment, lieu). Des responsables pédagogiques se voient confier un mandat de développer des activités de partenariat avec les familles.

2.6 Formation des éducatrices à l'établissement d'une relation de partenariat

Devant ces nombreuses difficultés pouvant entraver la mise en place d'une relation de partenariat entre le parent et l'éducatrice, la formation initiale de ces dernières requiert une attention toute particulière. En effet, comment s'assurer de développer chez les futures éducatrices toutes les habiletés requises pour établir une relation de partenariat et pour être en mesure de reconnaître puis de surmonter les difficultés tant conceptuelles que d'ordre pratique. Au Québec, la formation des futures éducatrices est assurée par le programme d'études collégial québécois en Techniques d'éducation à l'enfance (Gouvernement du Québec, 2000). Ce programme d'études a été conçu à la suite d'une analyse de la situation de travail des éducatrices en service de garde à l'enfance. Il est composé de vingt-deux compétences professionnelles et une d'entre elles traite directement du type de relation à favoriser auprès des parents. Pour obtenir leur diplôme d'études collégiales, les élèves doivent parvenir à développer leur maîtrise de cette compétence.

Avant de poursuivre, précisons ce qu'est une compétence professionnelle dans le contexte particulier de l'enseignement collégial. Ces dernières années, de nombreux auteurs se sont penchés sur le concept de compétence et une abondante littérature est disponible sur la question. Déjà au début des années 90, Tremblay recensait une centaine de définitions du terme compétence. Il soulignait à ce moment que « chaque projet d'élaboration d'un programme de formation centré sur les compétences avait tendance à fournir sa propre conception des compétences » (1990, p. 21). Depuis cette époque, un consensus s'est dégagé quant au concept de compétence dans le monde de l'éducation et plus particulièrement pour l'ensemble du réseau collégial. En effet, dans une analyse de diverses définitions du concept de compétence, Jonnaert en arrive à la conclusion que les auteurs en sciences de l'éducation s'accordent pour considérer qu'une compétence correspond minimalement aux quatre éléments suivants :

un ensemble de ressources;
que le sujet peut mobiliser;
pour traiter une situation;
avec succès. (2002, p. 31)

La compétence correspond donc à une capacité d'agir, et ce, de façon autonome. Cette action se produit grâce à la mobilisation du répertoire de ressources personnelles requises par la situation. Pour certains, il s'agit également d'être en mesure d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes (Deshaies et al., 1996) alors que d'autres la situent dans l'exercice d'un rôle, d'une fonction reliée au milieu de travail (Gouvernement du Québec, 2000). Par conséquent, comme le précise Tremblay, soutenir le développement des compétences « [...] signifie qu'on met l'accent sur la capacité de l'élève de faire quelque chose, d'agir en situation réelle, plutôt que sur son aptitude à démontrer telle ou telle habileté ou connaissance » (1999, p. 12).

LeBoterf (1995) considère également que la compétence constitue un savoir agir complexe qui requiert la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources personnelles. Pour lui aussi, la compétence est orientée vers l'action, un savoir agir dont il spécifie le caractère complexe. Il ne s'agit pas d'un simple geste

mécanique, voire répétitif, mais bien d'une activité de niveau supérieur qui est à la fois adaptée au contexte et qui exige le recours à plusieurs types de ressources. Perrenoud s'inscrit tout à fait dans la même ligne de pensée lorsqu'il affirme que « les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (1995, p. 20). Les auteurs indiquent généralement que cette capacité d'agir doit s'exercer en regard d'une famille de situations de façon à bien marquer que la capacité de l'élève ne doit pas se limiter aux situations vues en classe, en laboratoire. L'élève doit être en mesure de transférer les apprentissages aux diverses situations qu'il rencontrera généralement dans l'exercice de sa profession.

2.6.1 Analyse de la compétence : *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*

Qu'en est-il maintenant de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*? Celle-ci est subdivisée en quatre éléments de compétence qui se retrouvent dans le Tableau 7. De ces éléments, trois concernent plus spécifiquement le type de relation à établir avec les parents:

1. accueillir les parents au service de garde;
2. collaborer avec les parents au développement de leur enfant;
4. effectuer oralement et par écrit le compte rendu de l'expérience personnelle de l'enfant.

Comme il a été souligné dans la problématique, un processus simple se dégage de ces trois éléments de compétence. Dans un premier temps, il s'agit pour l'éducatrice d'accueillir le parent en appliquant notamment les mesures mises en place dans le CPE à cet égard. Dès cet accueil du parent, il convient également de faire preuve d'une attitude respectueuse et d'une absence de préjugés envers eux. Puis à travers une communication régulière, l'éducatrice fait part de l'expérience quotidienne de l'enfant aux parents. Cette communication doit être *sensible* et objective, au sens où il s'agit de

Tableau 7 - Compétence professionnelle 019H : *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*¹³

Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources	<p>À partir de situation de travail variées.</p> <p>À partir des politiques et des règlements établis par le service de garde</p> <p>À l'aide des documents de référence pertinents</p> <p>À l'aide du matériel nécessaire</p>
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Accueillir les parents au service de garde	<p>1.1 Application correcte du processus d'accueil et de la démarche de présentation des services offerts</p> <p>1.2 Pertinence des moyens utilisés pour la présentation des services</p> <p>1.3 Manifestation d'une attitude respectueuse et chaleureuse</p> <p>1.4 Absence de préjugés dans son premier contact avec les parents</p>
2. Collaborer avec les parents au développement de leur enfant	<p>2.1 Utilisation de stratégies et de moyens favorisant l'établissement d'une relation de confiance avec les parents et le partage de l'information relative à l'expérience personnelle de l'enfant</p> <p>2.2 Établissement d'une démarche propre à assurer des ententes avec les parents au sujet des interventions éducatives à effectuer auprès des enfants</p> <p>2.3 Pertinence des interventions effectuées auprès des parents dans un contexte d'aide</p> <p>2.4 Respect des règles de l'éthique professionnelle et des limites de l'exercice de la profession dans sa relation avec les parents</p> <p>2.5 Manifestation d'écoute, de réceptivité, de patience, de disponibilité et de maîtrise de soi dans sa relation avec les parents</p> <p>2.6 Ouverture d'esprit et tolérance devant les différences culturelles et éducatives (valeurs)</p> <p>2.7 Reconnaissance et respect des limites relatives aux demandes de collaboration aux activités adressées aux parents</p>
3. Collaborer avec des personnes-ressources	<p>3.1 Mise en place de stratégies et de moyens destinés à assurer une collaboration efficace avec les personnes intervenant auprès de l'enfant</p> <p>3.2 Clarté, justesse, et précision de l'information transmise aux personnes en cause</p> <p>3.3. Utilisation d'outils permettant d'appuyer ses dires dans sa présentation de situations et de faits particuliers</p> <p>3.4 Adoption de comportements professionnels avec les personnes sollicitées</p> <p>3.5 Respect des limites de l'exercice de la profession</p>
4. Effectuer oralement et par écrit le compte rendu de l'expérience personnelle de l'enfant	<p>4.1 Pertinence de l'information fournie en ce qui a trait au développement global de l'enfant</p> <p>4.2 Utilisation d'une terminologie juste, claire et conforme au message à transmettre</p> <p>4.3 Absence de tout préjugé dans les propos verbaux et écrits</p> <p>4.4 Manifestation de tact dans ses commentaires</p> <p>4.5 Qualité de l'expression orale et écrite ainsi que de la présentation du compte rendu</p> <p>4.6 Application de mesures visant à assurer la confidentialité de l'information</p>

¹³ Source : Gouvernement du Québec. (2000). *Techniques d'éducation à l'enfance : Programme d'études 322AO*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

faire preuve de tact, d'éviter les préjugés et de décrire des faits. Finalement, l'éducatrice parvient à collaborer avec les parents en favorisant une relation de confiance et en prenant des ententes avec eux sur les interventions à effectuer auprès des enfants. Il est également question d'ouverture d'esprit devant les valeurs des parents pour l'éducatrice et de reconnaître les *limites relatives aux demandes de collaboration des parents*.

Ce processus s'approche du modèle de relation de partenariat retenu pour cette recherche, toutefois certains aspects demeurent imprécis ou incomplets. Notamment, la communication bidirectionnelle est plus ou moins explicitement identifiée. Du moins, si l'on se limite au quatrième élément de cette compétence, la communication décrite pourrait même être à sens unique, soit de l'éducatrice vers le parent.

En fait, il faut se référer au deuxième élément de la compétence pour trouver dans les critères de performance des expressions évoquant une communication bidirectionnelle. Il y est fait mention d'un « partage de l'information » et la « manifestation d'écoute, de réceptivité ». Pour ce même second élément, dans les critères de performance, il est spécifié que les éducatrices doivent prendre des ententes avec les parents concernant les « interventions éducatives à effectuer auprès des enfants », ce qui correspond au caractère de réciprocité propre au partenariat ; parent et éducatrice se fixent des objectifs communs. Toutefois, les buts poursuivis semblent se centrer exclusivement sur le développement de l'enfant alors qu'une relation de partenariat vise également d'autres types de but comme l'empowerment et le développement des compétences parentales (Shimoni & Baxter, 1996). Par conséquent, il semble bien que la description de cette compétence s'inscrit plutôt dans une approche centrée sur l'enfant plutôt que dans une approche centrée sur la famille (Dean, 1998; Lopez & Dorros, 1999). Ceci n'aurait rien de surprenant puisque l'approche centrée sur la famille est une nouvelle tendance encore peu répandue dans le domaine (Kuhn, 2001).

Finalement, un autre aspect de cette description de la compétence ne semble pas tout à fait correspondre à l'esprit d'une relation de partenariat. Comme il a été indiqué précédemment, une telle relation entre le parent et l'éducatrice se concrétise à travers diverses activités de partenariat. L'éducatrice doit mettre en place diverses occasions de travailler ensemble à la poursuite des buts communs. Néanmoins, la seule indication à ce sujet dans la description de la compétence indique que les éducatrices doivent être capable de reconnaître et de respecter les « [...] limites relatives aux demandes de collaboration aux activités adressées aux parents ». Les activités de partenariat se limitent donc à un seul des six types d'activités disponibles (Epstein, 2001a), soit la participation du parent à des activités dans le milieu. De plus, il est tout de même surprenant de ne pas retrouver un critère de performance indiquant clairement que l'éducatrice doit initier des activités de partenariat pour l'atteinte des objectifs communs. Son rôle, tel que le laisse penser la description de la compétence, consisterait à « limiter ses demandes aux parents ». Il faut assurément qu'une éducatrice nourrisse des attentes réalistes à l'égard des parents. Toutefois la formulation employée ne correspond pas à ce que l'on pourrait qualifier d'attitude proactive de la part de l'éducatrice.

En définitive, la description de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* se rapproche du modèle de partenariat retenu dans le cadre de cette recherche. Toutefois, cette description de la compétence demeure imprécise ou incomplète sous certains aspects reconnus d'une relation de partenariat. Notamment, la poursuite de buts d'empowerment ou de développement de la compétence parentale est absente, la communication bidirectionnelle n'est pas explicitement favorisée et la mise en place d'activités de partenariat est peu élaborée.

Cette analyse de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* permet par ailleurs de bien faire ressortir qu'elle correspond véritablement à une tâche complexe, comme l'ensemble des compétences professionnelles de programmes d'études collégiaux. Cependant, cette compétence se distingue des autres car elle demande un grand doigté. En effet, l'exécution de ces

tâches, déjà complexes en soi, demande un effort supplémentaire puisqu'il faut que l'éducatrice s'adapte continuellement aux différentes situations familiales. Également, peu de temps et peu de moyens sont disponibles pour les éducatrices afin d'établir cette relation avec les parents. Ainsi, en plus de la complexité habituelle propre aux compétences professionnelles des programmes d'études collégiaux, cette compétence comporte d'autres difficultés importantes et c'est ce qui peut expliquer en partie les lacunes observées dans la formation des futures éducatrices (Dean, 1998).

D'ailleurs, compte tenu de la complexité de cette tâche, certains vont même jusqu'à affirmer que les élèves d'un programme de formation initiale ne peuvent parvenir à développer une telle compétence et ils proposent plutôt de centrer les efforts des formateurs autour d'activités de perfectionnement destinées au personnel éducateur déjà en place (Kuhn, 2001). Pour sa part, Coffman (1999) considère que la formation initiale des futures éducatrices peut être améliorée de diverses manières. À la suite d'une analyse des pratiques de 367 collèges américains offrant un programme d'études en petite enfance, elle propose un ensemble de stratégies d'enseignement qui se sont avérées efficaces pour soutenir l'apprentissage des élèves. Elle suggère notamment de demander aux élèves de travailler auprès des familles lors des stages; de susciter la participation en classe de représentants d'organisations communautaires offrant du soutien à la famille; de créer des occasions où parents et élèves participent ensemble à des activités d'apprentissage et de sortir les élèves des classes pour aller vivre des expériences dans la communauté. Ces quelques exemples de stratégies s'inscrivent bien dans les *pédagogies de l'apprentissage* pour reprendre l'expression d'Altet (1997). Dans une telle optique, l'apprentissage de l'élève doit constituer le point de repère principal de l'ensemble d'un programme d'études. Plutôt que de se centrer sur l'enseignement et la transmission d'informations, le rôle des formateurs consiste avant tout à mettre l'élève en situation d'apprentissage. Ceci peut s'effectuer notamment en le confrontant avec des problèmes concrets qui l'interpellent et l'amènent à mobiliser ses connaissances antérieures et à en rechercher de nouvelles.

2.6.2 Apprentissage dans une perspective cognitive

Parmi les pédagogies de l'apprentissage, le cognitivisme offre un cadre de référence intéressant afin de comprendre l'apprentissage et, également de proposer des interventions pédagogiques pouvant le favoriser (Barbeau, Montini, & Roy, 1997; Develay, 1992a; Perrenoud, 1998; Tardif, 1992; Tardif, Désilets, Paradis, & Lachiver, 1992).

La psychologie cognitive s'intéresse tout particulièrement à l'étude de la connaissance (Gaonac'h & Golder, 1996). Cette théorie cherche à expliquer le processus par lequel un sujet peut recueillir, traiter, emmagasiner diverses informations dans sa mémoire et les réactiver par la suite. Dans ce cadre conceptuel, l'apprentissage peut se définir comme un processus par lequel un être humain modifie les réseaux d'informations qui existent déjà dans sa mémoire et en crée de nouveaux (Viau, 1994). La connaissance se construit donc progressivement dans un processus d'intégration de nouvelles connaissances aux connaissances préalables. Ainsi, dans cette perspective théorique, l'apprentissage présuppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures ainsi qu'une organisation constante de ces connaissances (Tardif, 1992).

Ces connaissances antérieures sont déterminantes dans le processus d'apprentissage (Astolfi, 2004). Toute nouvelle connaissance passe en quelque sorte par les filtres des connaissances antérieures et s'ajoute à celles-ci. Le résultat de l'intégration de ces nouvelles informations peut être de confirmer les connaissances, de les compléter ou, parfois, de les contredire. Dans ce dernier cas, Tardif parle d'une « longue négociation avec les connaissances antérieures avant que les nouvelles puissent les remplacer » (1992, p. 37). En fait, il arrive souvent que même après une démonstration pratique, des représentations erronées soient maintenues telles quelles chez l'individu (Giordan & de Vecchi, 1987). Comme le souligne Develay, « ces représentations ont un pouvoir explicatif puissant qui les rend peu sensibles à l'accumulation des erreurs qu'elles entraînent, aux contradictions qu'elles recèlent, à la valeur des corrections auxquelles on

peut les contraindre. Elles résistent très fortement au changement » (1992b, p. 77). Dans le domaine de la formation des futurs enseignants, le même phénomène a été observé; Wubbels (1992, dans Turgeon, 1998) constate que les préconceptions des futurs enseignants ont une remarquable résistance aux tentatives traditionnelles de changement.

La force de ces représentations tient souvent à leur grande charge émotive (Forcier & Laliberté, 1993). Dans le domaine de l'éducation, du rôle de la famille, il y a là forcément des représentations puissantes d'un point de vue affectif. Non seulement les représentations des élèves quant aux rôles de parents et d'éducatrice ont une charge affective qui les rend résistantes, mais également, ces représentations peuvent être en bonne partie contradictoires avec le concept même d'un partenariat avec la famille. Par conséquent, ne pas tenir compte de ces représentations dans le cadre de la formation de futures éducatrices équivaut à construire sur une base incertaine. Pour ces motifs, plusieurs auteurs insistent sur le fait que l'on ne peut comprendre le processus d'apprentissage sans considérer les effets de ces connaissances antérieures, de ces préconceptions ou connaissances antérieures (Désilets & Tardif, 1993; Develay, 1992a; Forcier & Laliberté, 1993; Turgeon, 1998) que l'on peut regrouper sous le concept de représentation sociale.

2.6.3 Représentations sociales

Les représentations sociales constituent en quelque sorte un savoir de sens commun, un savoir naïf issu de l'expérience et des interactions entre les individus. Ce type de savoir s'oppose en quelque sorte au savoir scientifique (Jodelet, 2003). Toutefois, cet auteur indique également qu'elles constituent également un objet d'étude légitime puisque leur examen permet de mieux comprendre les processus cognitifs, notamment l'assimilation des connaissances ainsi que les interactions sociales.

2.6.3.1 Définition

Selon le *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, les représentations correspondent à:

[...] des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement. Ces modèles sont utilisables par l'individu comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites (Bloch et al., 1997, p. 1108).

Ainsi, c'est à travers ses expériences, ses actions, qu'un individu en vient peu à peu à élaborer des modèles intériorisés représentant divers éléments de la réalité extérieure. Ces représentations servent à interpréter ce monde environnant mais aussi à déterminer ses conduites. Les représentations jouent donc un rôle très important dans l'expérience quotidienne des personnes. Elles permettent de se repérer dans l'environnement physique et humain (Mannoni, 2001). Et ce d'ailleurs, bien souvent à l'insu de la personne puisque « l'activation temporaire d'une représentation n'implique pas nécessairement, pour le sujet, l'expérience consciente de cette activation » (Bloch et al., 1997, p. 110).

Une autre caractéristique des représentations est qu'elles sont nécessairement fonction d'un objet. Il ne peut y avoir de représentation sans objet (Jodelet, 2003). Cet objet peut être concret, tangible comme un ballon. Il peut également être de nature plus abstraite, comme la famille, le partenariat ou encore correspondre à des groupes de personnes comme les éducatrices, les parents. C'est par la représentation que le sujet pourra être en relation avec cet objet quel qu'il soit.

Par ailleurs, il est admis que ces représentations peuvent être individuelles ou encore sociales (Bousquet, 2003). Les représentations individuelles correspondent essentiellement aux représentations mentales, c'est-à-dire des « [...] entités [de] nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu une fraction de l'univers extérieur à ce système » (Mannoni, 2001, p. 12). Ainsi, les représentations individuelles correspondent à un type de connaissance propre à un sujet individuel, dont le contenu sera déterminé par divers facteurs personnels : son expérience avec les objets, les

personnes et les concepts. Par ailleurs, selon Jodelet (2003), une représentation sociale correspond à « [...] une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53). Cette représentation sociale est construite à partir des expériences personnelles mais aussi des expériences collectives, et ce, en fonction d'un environnement social particulier (culture, histoire, valeurs).

Avant de poursuivre, il faut reconnaître qu'il s'avère bien difficile de départager véritablement les représentations individuelles et sociales. L'humain étant un être social, les conceptions individuelles de la réalité ne peuvent s'élaborer sans une interinfluence constante entre l'individu et le groupe. Effectivement, l'être humain ne peut guère vivre isolé dans un vide social (Jodelet, 1997). Des *objets* comme la famille, l'éducation sont avant tout des réalités sociales à propos desquelles nous échangeons constamment avec les autres. C'est pour de tels motifs que Moscovici (1961, 1986 dans Abric, 1994), en vient à la conclusion que les conceptions individuelles des sujets sur un objet donné, s'élaborent pour une large part en fonction de conceptions socialement partagées. Pour les mêmes motifs, dans le cadre de cette recherche, le terme représentation sera utilisé pour désigner essentiellement les représentations sociales.

Finalement, soulignons une dernière caractéristique des représentations sociales. La représentation sociale est donc à la fois un processus et le produit de ce processus. En ce sens, Fischer souligne que la représentation sociale constitue:

[...] un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales. (1987, p. 118)

2.6.3.2 Fonctions des représentations sociales

Il a été souligné précédemment que les représentations sociales permettent de comprendre et d'appréhender la réalité extérieure. Elles servent en quelque sorte à guider l'interaction d'un individu avec son environnement tant physique que social et elles permettent d'agir de manière adaptée à la situation. Abric (1994) apporte des précisions quant aux fonctions des représentations sociales (cf., Tableau 8). Ces informations permettent de mieux comprendre la résistance des représentations à des tentatives de modifications.

La première fonction de savoir, réfère au savoir pratique auquel les individus ont recours pour comprendre et expliquer la réalité. Cette fonction permet d'acquérir des connaissances puis de les intégrer de manière cohérente avec les valeurs de la personne et de son groupe. Les représentations précisent en quelque sorte un cadre de référence commun permettant la communication sociale.

Tableau 8 - Fonctions des représentations sociales (Abric, 1994)

Types de fonction	Permet de...
Fonction de savoir	Comprendre et expliquer la réalité
Fonction identitaire	S'identifier à un groupe Se distinguer des autres groupes
Fonction d'orientation	Guider les comportements
<ul style="list-style-type: none"> • Définition de la finalité • Rôle prescriptif • Rôle d'anticipation 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir les buts et les moyens de les atteindre • Déterminer les conduites acceptables • Prévoir les résultats de ses actions, sélectionner les informations qui tendent à confirmer ses représentations
Fonction justificatrice	Justifier ses comportements

Une seconde fonction est dite identitaire : elle permet de définir l'identité d'un groupe. Abric précise qu'elle aide également à sauvegarder cette identité. À travers les

représentations sociales qu'ils partagent, les membres d'un groupe s'identifient à un collectif tout en se démarquant d'autres groupes.

Les représentations ont aussi une fonction d'orientation, en ce sens qu'elles servent à guider les comportements, les pratiques. Cette troisième fonction est particulièrement significative dans le cadre de cette recherche. Les représentations sociales des futures éducatrices guideront leurs pratiques quant à la nature même de la relation qu'elles établiront avec les parents dans les services de garde éducatifs. Abric (1994) estime que les représentations agissent de trois manières dans ce processus d'orientation des conduites. D'une part, elles ont un rôle à jouer dans la *définition de la finalité de la situation*. Les représentations servent à décider de l'importance d'une tâche, de la manière dont il faut traiter la situation. D'autre part, de par leur *rôle prescriptif*, les représentations permettent aussi de définir ce qui est adéquat, tolérable ou inacceptable comme comportements ou pratiques dans ce contexte social donné. Elles précisent donc les normes sociales appropriées et, en ce sens, elles guident le choix des conduites à privilégier. En définitive, les représentations permettent d'anticiper la situation, de prévoir un résultat. Par le fait même, ce *rôle d'anticipation* amènera une personne à sélectionner et à filtrer les informations en fonction du résultat attendu (Bousquet, 2003). La personne veut en quelque sorte rendre la réalité conforme à ses représentations. Ce qui amène Abric à considérer que les représentations ne surviennent pas nécessairement à la suite du déroulement d'une interaction, mais plutôt qu'elles précèdent cette interaction et la déterminent. Il affirme même que « dans la plupart des cas, les jeux sont faits à l'avance, les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute » (Abric, 1994, p. 17). Les représentations des futures éducatrices à l'égard des parents et de la nature de la relation à privilégier avec eux conditionneront donc pour une très large part les interactions mais aussi l'interprétation des résultats de ces actions.

Enfin, la quatrième fonction des représentations est dite justificatrice. Pour Abric, les représentations sociales permettent « [...] a posteriori de justifier les prises de position et les comportements » (1994, p. 17). Ainsi, les comportements peuvent

s'expliquer, se justifier selon les représentations qui ont servi à choisir ces conduites. En définitive, ceci contribue à expliquer la grande résistance des représentations à toute tentative de modification puisqu'elles constituent un système en *circuit fermé* qui s'entretient de lui-même.

Ainsi, une conduite est choisie en fonction de représentations et le résultat de cette conduite est anticipé selon ces mêmes représentations. Puis, l'effet de cette conduite est observé et interprété à la lueur de ces représentations et finalement, ce sont toujours ces mêmes représentations qui sont utilisées pour justifier après coup l'action. Imaginons quelques instants que des éducatrices considèrent que les parents en service de garde sont fermés et ne souhaitent pas communiquer avec celles-ci. Ces éducatrices pourraient avoir tendance à considérer que la communication avec les parents est une tâche utopique et qu'il ne faut pas y investir trop de temps puisque les parents ne sont pas intéressés. Les communications écrites seront alors minces, épisodiques, peu significatives puisque ces éducatrices y mettront peu d'efforts. De plus, toute manifestation d'une lacune dans la communication, par exemple un parent n'ayant pas lu le journal de bord de son enfant, sera utilisée pour étayer la représentation initiale à l'effet que les parents ne veulent pas communiquer. Par ailleurs, les parents qui démontrent de l'intérêt pour ces communications ne seront pas nécessairement pris en considération par ces éducatrices. Et finalement, si une personne extérieure fait remarquer à ces éducatrices qu'elles auraient avantage à utiliser des moyens plus diversifiés et stimulants pour améliorer la communication, celles-ci pourraient répondre : *cela ne donne rien de toutes façons, car les parents ne sont pas intéressés.*

Ce dernier exemple illustre les difficultés qui peuvent entraver l'apprentissage si les représentations sociales sont contradictoires, ne serait-ce que partiellement, avec l'objet d'apprentissage. Pour cette raison, dans une perspective cognitiviste, certains considèrent qu'enseigner c'est mettre en place des situations permettant aux élèves de modifier leur système de représentations (Forcier & Laliberté, 1993). Pour y parvenir, il s'agit de les aider à reconnaître leurs représentations actuelles, pour les mettre explicitement en question à la lueur de nouvelles informations (Astolfi, 2004). Par

conséquent, la compréhension de ces diverses représentations constitue un premier pas essentiel pour un meilleur accompagnement des élèves dans le développement de leur capacité à établir une relation de partenariat avec les parents.

2.7 Synthèse du cadre conceptuel

Dans le présent cadre conceptuel, nous avons d'abord présenté la théorie écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Cette théorie représente en quelque sorte une balise pour divers auteurs qui favorisent l'établissement de liens constructifs entre le milieu familial et le milieu de garde à l'enfance. Divers travaux, tant théoriques qu'empiriques, indiquent que de tels liens contribuent à soutenir adéquatement le développement de l'enfant.

Par la suite, les divers types de relations qui peuvent s'établir entre le parent et l'éducatrice ont été explorés. Notamment, la collaboration et le partenariat sont des concepts qui ont été distingués. Ces diverses considérations ont permis peu à peu de cerner les caractéristiques du partenariat, pour en venir à proposer un modèle de partenariat qui est utilisé dans le cadre de cette recherche.

Une autre section de ce chapitre a permis de présenter les impacts d'une relation constructive avec les parents. Divers gains ont été observés, et ce, tant pour les enfants et les parents que pour les éducatrices elles-mêmes. Ces résultats ont été relevés notamment dans le cadre des quelques expérimentations effectuées au Québec dans des services de garde.

Une autre partie de ce cadre conceptuel concerne les différents obstacles qui peuvent compromettre la relation entre le parent et l'éducatrice. Il y est relevé notamment qu'une confusion des rôles de parent et éducatrice cause parfois des problèmes dans la relation, que les discontinuités éducatives rendent la communication difficile ou encore que les éducatrices entretiennent des perceptions négatives des compétences des

parents. Le désir de communiquer est également une source de tensions puisque parent et éducatrice n'entretiennent pas les mêmes attentes à cet égard ; les éducatrices souhaitant une plus grande communication que les parents. Ces obstacles constituent autant d'éléments contribuant à expliquer les malaises, les réserves observés dans les relations entre parent et éducatrice. Ils représentent également des aspects dont il importe de vérifier la présence dans les représentations des élèves afin de mieux cerner leurs difficultés à développer leur compétence à établir une relation de partenariat avec les parents.

Dans ce sens, la dernière partie de ce chapitre traite spécifiquement de la formation des futures éducatrices des services de garde à l'enfance. Tout d'abord, nous y avons effectué l'analyse de la compétence professionnelle *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* (Gouvernement du Québec, 2000), du programme de formation en TÉE. Puis, compte tenu de leur impact majeur dans l'apprentissage des élèves, nous avons discuté du concept de représentations sociales. Les différentes fonctions des représentations ont été présentées de manière à préciser leur rôle dans l'apprentissage de l'élève et leur étonnante résistance aux tentatives de changement.

L'ensemble de ces notions dresse la toile de fond de cette recherche. Elles seront utiles pour interpréter les données recueillies auprès des élèves et pour en venir à mieux comprendre leurs représentations à l'égard de la relation de partenariat avec les parents.

Chapitre 3 - Méthodologie

Ce chapitre sera consacré à description de la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs de cette recherche. Dans un premier temps, le type de recherche effectuée ainsi que les justifications pour retenir une telle approche seront discutés. Puis, les principales étapes de réalisation de cette recherche seront exposées. Par la suite, une autre partie abordera la sélection des sujets retenus ainsi que les instruments de collecte des données. Une autre section permettra de spécifier les méthodes retenues pour le traitement et l'analyse des données qualitatives et quantitatives. Finalement, une partie sera consacrée à la démonstration du respect de certaines considérations d'ordre éthique dans cette recherche ainsi qu'à la discussion des forces et limites de la méthode utilisée.

Avant de poursuivre, il importe de rappeler brièvement l'objectif général de cette recherche qui vise à :

Mieux comprendre les représentations des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents.

Soulignons également qu'il a été démontré dans le cadre conceptuel, que le développement de la compétence des élèves à établir une relation de partenariat avec les parents s'avère difficile (Coffman, 1999; Kuhn, 2001). Et de plus, l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents est généralement reconnu comme étant une tâche complexe même pour des éducatrices ou des enseignants d'expérience (Perrenoud, 2001; Powell, 1998).

Afin d'être en mesure de soutenir adéquatement la formation des futures éducatrices des services de garde à l'enfance, cette recherche s'attarde tout particulièrement à identifier les représentations des élèves quant au type de relation à établir avec les parents, compte tenu du rôle prépondérant de telles représentations dans le processus d'apprentissage (Forcier & Laliberté, 1993; Tardif, 1992; Turgeon, 1998). Plus

précisément, il s'agira donc de décrire les représentations des élèves du programme en TÉE à l'égard des parents (objectif spécifique 1), de la communication et de la collaboration (objectif spécifique 2) puis du partenariat (objectif spécifique 3). Il s'agira également de mieux comprendre l'évolution de ces représentations au cours des trois années du programme d'études (objectif spécifique 4).

Enfin, il faut préciser que ce projet de recherche s'inscrit dans la continuité de travaux effectués dans le cadre d'une recherche subventionnée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Cette recherche portait sur la conception et à la validation d'une stratégie pédagogique visant à améliorer la formation des futures éducatrices des services de garde à l'enfant à l'égard de l'établissement d'une relation de partenariat entre les parents et les éducatrices. La stratégie pédagogique développée à ce moment s'appuie sur des considérations pédagogiques issues à la fois du cognitivisme et du socioconstructivisme (Cantin, 2004). Selon l'expression d'Altet (1997), une telle stratégie pédagogique s'inscrit dans les *pédagogies de l'apprentissage*. Elle a été expérimentée à l'automne 2003, au Cégep de Saint-Jérôme, auprès des élèves qui en étaient à leur cinquième session du programme d'études. L'impact de cette stratégie pédagogique s'est avéré positif, notamment en regard du sentiment de préparation des élèves quant à leur capacité d'établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources. Toutefois, il reste toujours certains éléments à éclaircir, notamment en regard des « [...] préconceptions des élèves [...] qui entraînent en conflit avec certains concepts comme la relation d'aide et l'écoute » (Cantin, 2004, p. 171). Il s'avère donc important de mieux connaître les représentations des élèves afin d'être encore plus en mesure de les accompagner dans cet apprentissage complexe.

Il convient également de faire observer que la recherche précédente concernait essentiellement les élèves de troisième année du programme d'études puisque la compétence sur laquelle elle portait était développée dans le curriculum scolaire à la cinquième session du programme d'études. L'actuelle recherche, en se centrant sur l'ensemble des élèves des trois années du programme d'études, permettra de vérifier

l'influence de la maturité mais aussi de l'ensemble des activités d'apprentissage du programme (cours et stages) sur les représentations des élèves. Par conséquent, certaines des données recueillies dans le cadre de cette première recherche (questionnaire aux élèves de 3^e année) seront utilisées et mises en contexte avec de nouvelles données (questionnaire aux élèves de 1^e et 2^e année, entrevues individuelles et entrevues de groupes) pour décrire les représentations des élèves.

3.1 Type de recherche effectuée

Dans la littérature scientifique, on retrouve très peu de recherches qui ont abordé le thème des représentations des éducatrices à l'égard des parents utilisateurs des services de garde à l'enfance. Certains travaux ont cherché à décrire les attitudes d'éducatrices à l'égard des parents utilisateurs et à en analyser les impacts sur l'expérience quotidienne de l'enfant (Kontos, 1984, 1987; Kontos & Dunn, 1989; Kontos et al., 1983; Kontos & Wells, 1986). Toutefois, l'actuelle recherche recèle un caractère de nouveauté au sens où elle se centre sur les représentations d'élèves aspirant à exercer le métier d'éducatrice. Par conséquent, compte tenu de ce caractère novateur, cette recherche revêt un caractère exploratoire et sa fonction est essentiellement descriptive puisqu'elle porte sur un sujet complexe qui est encore peu étudié (Deslauriers & Kérisit, 1997).

Par ailleurs, cette recherche répond à des *enjeux pragmatiques* (Van der Maren, 1995). En effet, l'objectif ultime de ces travaux est d'en venir à trouver une solution fonctionnelle à une difficulté pédagogique, c'est-à-dire la formation des éducatrices quant à leur capacité à établir une relation de partenariat avec les parents. Une meilleure compréhension des représentations des élèves à l'égard de cet aspect de leur travail permettra aux formateurs d'accompagner plus adéquatement les élèves dans leur apprentissage de cette compétence.

3.1.1 Méthodologie mixte à prédominance qualitative

La nature de ce problème de recherche incite à privilégier une méthodologie mixte c'est-à-dire faisant appel à des données quantitatives et qualitatives, *des chiffres et des lettres* pour reprendre une image simplifiée généralement reconnue (Pires, 1997). Souvent considérées comme incompatibles, en opposition, les approches quantitatives et qualitatives sont de plus en plus utilisées simultanément en recherche dans le domaine de l'éducation (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). En effet, la synthèse des résultats provenant de méthodes différentes s'avère particulièrement révélatrice et permet de mieux comprendre un phénomène dans toute sa complexité. Selon Huberman et Miles (1991), des données qualitatives peuvent compléter, expliquer, voire réinterpréter ce qui a pu être mis à jour par des données quantitatives lorsque toutes ces données sont recueillies dans un même site, auprès d'une même clientèle. En définitive, une telle méthodologie mixte (ou multiple) favorise une optimisation de la valeur explicative d'une recherche (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000), ce qui concorde bien à l'objectif général de cette recherche.

Par ailleurs, il convient de souligner que les données qualitatives sont plus largement utilisées pour répondre aux objectifs de cette recherche. Il s'avère souvent difficile de mener de front et en profondeur ces deux types de recherches (Bogdan & Biklen, 1998) puisque chacune d'entre elles fait appel à une logique propre et des méthodes différentes. Plusieurs auteurs soulignent la pertinence de l'approche qualitative pour les recherches descriptives (Bogdan & Biklen, 1998; Deslauriers & Kérisit, 1997; Van der Maren, 1999). Par conséquent, cette recherche fait plus spécifiquement appel à cette approche puisqu'il s'agit en tout premier lieu de décrire les représentations des élèves. Éventuellement, les informations recueillies dans le cadre de cette recherche pourront servir à poursuivre des recherches explicatives plus poussées qui pourraient alors recourir plus largement à une méthodologie quantitative.

Quant à elle, l'approche quantitative permet de mettre en perspective l'ensemble des données, notamment en favorisant une triangulation des données (Savoie-Zajc &

Karsenti, 2000). Cette approche est également appropriée afin de bien cerner certains aspects de l'évolution des représentations des élèves au cours des trois années du programme d'études puisqu'elle permet de comparer les réponses de ces différents sous-groupes (Howell, 1998).

3.1.2 Triangulation des données

La triangulation des données se définit comme « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et jumelle plusieurs perspectives, qu'elles soient théoriques, des méthodes et des personnes » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p. 314). Dans cette recherche, le recours à deux types de méthodes, qualitative et quantitative, constitue en soi une première forme de triangulation des données. Par ailleurs, les trois méthodes de collecte de données utilisées (entrevues individuelles, de groupes et questionnaire) permettent également le jumelage de perspectives en regard des méthodes. Finalement, le croisement des données provenant des élèves de chacune des trois cohortes du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance permet de superposer les points de vue de divers groupes d'élèves. Cette autre particularité de la méthode retenue apportera un éclairage pertinent afin de mieux comprendre la nature de ces représentations mais aussi leur évolution au cours des trois années du programme d'études.

Cette triangulation permet d'aborder le problème de recherche à partir de perspectives différentes, ce qui donne une meilleure vue d'ensemble du phénomène étudié. De plus, compte tenu de la nature même des représentations des élèves, il apparaît risqué de chercher à cerner cette question en se limitant à un seul type d'outil de collecte de données. La triangulation des données aide en ce sens à « l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000, p. 194) contribuant ainsi directement à sa validité.

Ce type de triangulation mis en place dans la présente recherche peut être qualifié de *triangulation restreinte*. En effet, selon Van der Maren, un telle triangulation « [...] consiste à recueillir de l'information sur un même événement ou objet auprès de plusieurs informateurs différents avec plusieurs techniques différentes et d'effectuer deux comparaisons afin d'évaluer la relativité des traces obtenues » (1999, p.141). Cet auteur ajoute d'ailleurs que cette comparaison entre divers points de vue constitue une manière *qualitative* d'apprécier la fidélité des informations recueillies.

3.2 Justification du type de recherche utilisé

D'une part, la nature même de ce problème de recherche commande une recherche descriptive, puisqu'il s'agit d'un problème complexe qui est peu étudié et pour lequel il n'existe pas de réponse satisfaisante (Van der Maren, 1996). De plus, le recours à une triangulation des données permet de mieux couvrir l'étendue d'un tel problème de recherche tout en évitant divers biais potentiels.

D'autre part, le choix de miser plus largement sur une approche qualitative peut se justifier en regard même des critères élaborés par Bogdan et Biklen (1998). Pour ces auteurs, une recherche qualitative repose sur cinq éléments : 1) analyser un phénomène dans son contexte naturel; 2) être descriptive ; 3) étudier les résultats (produit) mais aussi le processus; 4) avoir des résultats analysés de façon inductive; 5) tenir compte de l'interprétation d'un phénomène par ses acteurs. Le Tableau 9 permet de constater que le choix de prioriser la méthode qualitative est judicieux pour la présente recherche puisque tous ces critères sont respectés.

Tableau 9 - Critères d'une recherche qualitative pour Bogdan et Biklen (1998) et caractéristiques de la présente recherche

Critères de Bogdan et Biklen (1998)	Caractéristiques de la présente recherche
1) Analyser dans le contexte naturel	<i>Cette recherche s'effectue en milieu naturel, soit dans le lieu même de formation des futures éducatrices (Cégep).</i>
2) Être descriptive	<i>La recherche est essentiellement descriptive puisqu'elle vise à décrire les représentations des futures éducatrices à l'égard de la relation avec les parents.</i>
3) Étudier les résultats (produit) mais aussi le processus	<i>Le processus étudié dans cette recherche concerne l'évolution des représentations des futures éducatrices en fonction des trois années du programme d'études en TÉE.</i>
4) Avoir des résultats analysés de façon inductive	<i>La recherche étant de nature descriptive, les résultats seront implicitement analysés de manière inductive.</i>
5) Tenir compte de l'interprétation des acteurs	<i>La triangulation de divers points de vue permet déjà une meilleure compréhension des points de vue des acteurs. De plus, les entrevues de groupe favorisent les discussions entre les participants faisant ressurgir les opinions divergentes. Finalement certaines données issues des questionnaires sont rapportées aux participantes lors des entrevues de groupe afin de leur donner l'occasion de participer à l'interprétation de ces résultats.</i>

3.3 Principales étapes du déroulement de la recherche

Cette recherche s'inscrivant dans le prolongement de travaux précédents et s'étant échelonnée sur quelques années, il est utile de préciser les grandes étapes de son déroulement. L'actuelle recherche s'est échelonnée sur trois années compte tenu qu'une année entière (zone ombrée dans le Tableau 10) a été consacrée à une autre recherche, soit la conception et la validation d'une stratégie pédagogique. Soulignons également que les instruments de collecte de données identifiés dans ce tableau, comme par exemple les questionnaires, seront tous présentés à la section 3.5 du présent chapitre.

Les principales étapes de cette recherche se retrouvent en résumé dans le Tableau 10. Ces étapes peuvent être regroupées en trois grandes phases :

- 1) le développement et l'administration d'un questionnaire d'enquête à des élèves des trois années du programme d'études en TÉE;
- 2) la réalisation d'entrevues individuelles (n = 12) et de groupe (n = 3) auprès d'élèves des trois années du programme d'études en TÉE;
- 3) l'analyse de contenu des données à l'aide d'une grille de codification des énoncés.

Tableau 10 - Principales étapes de la recherche

<i>Étapes</i>	<i>Description</i>	<i>Chronologie</i>
1	Mise au point du questionnaire aux élèves	Septembre-Octobre 2002
2	Validation du questionnaire	Octobre 2002
3	Passation du questionnaire aux élèves du Cégep de Saint-Jérôme	Fin novembre 2002
4	Passation du questionnaire aux élèves du Collège de Sherbrooke	Fin janvier 2003
5	Saisie des données avec le logiciel FileMaker	Décembre 2002 Février 2003
6	Mise au point et validation du protocole d'entrevue	Février 2003
7	Entrevues individuelles semi-dirigées auprès des élèves (n = 12)	Fin février à début avril 2003
8	Entrevues de groupe auprès des élèves (n = 3)	Fin février à début avril 2003
9	Élaboration de la grille de codification	Avril 2003
10	Analyse des réponses au questionnaire des élèves de troisième année	Mai-Juin 2003
11	Analyse sommaire des entrevues des élèves de troisième année	Mai-Juin 2003
<i>Mise au point, conception et validation de la stratégie pédagogique (PAREA)</i>		Septembre à Juin 2004
12	Analyse des réponses au questionnaire des élèves de première et deuxième année	Automne 2004
13	Quantification et traitement statistique des données	Automne 2004
14	Analyse fine des entrevues des élèves des trois cohortes	Hiver 2005
15	Description scientifique des cas étudiés	Printemps 2005
16	Interprétation des résultats	Printemps 2005
17	Rédaction et présentation de la thèse	Printemps-Été 2005

Le questionnaire aux élèves a été mis au point à l'automne 2002. Il a été distribué à la fin de la session de l'automne aux élèves du programme d'études en TÉE du Cégep de Saint-Jérôme et, au début de la session d'hiver aux élèves de ce même programme d'études au Collège de Sherbrooke. Lors de cette même session d'hiver 2003, les entrevues individuelles (n = 12) et de groupe (n = 3) ont été réalisées, et une grille de codification des énoncés a été mise au point afin d'effectuer l'analyse de contenu des données recueillies. Seules les données issues de la cohorte des élèves de troisième année ont été analysées systématiquement puisqu'elles servaient à la conception de la

stratégie pédagogique expérimentée, comme il a été indiqué, pendant l'année 2003-2004. Au terme de cette expérimentation, les travaux relatifs à l'actuelle recherche ont pu être repris. Et ainsi, à l'automne 2004, l'analyse des données issues des questionnaires pour les élèves de 1^{re} et 2^e années du programme d'études en TÉE a été réalisée. Puis à compter de l'hiver 2005, l'analyse des entrevues individuelles et de groupe a été achevée.

3.4 Sélection des sujets

Rappelons que cette recherche vise à décrire les représentations des futures éducatrices à l'égard de la relation à établir avec les parents. La formation des futures éducatrices des services de garde à l'enfance est assurée par le programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE). Au moment où cette recherche a été effectuée, 22 Cégeps et Collèges étaient autorisés à offrir ce programme d'études post-secondaire d'une durée de trois années (Gouvernement du Québec, 2005b). Par conséquent, les sujets retenus pour cette recherche ont été sollicités dans ces maisons d'enseignement. Au total, ce sont 429 sujets provenant de deux Cégeps qui ont été rejoints par au moins un des outils de collecte de données utilisés. Cette année-là, 4096 élèves étaient inscrites au programme de TÉE dans les différentes institutions collégiales du Québec (Gouvernement du Québec, 2005c). L'échantillon correspond donc à 10,47% de l'ensemble des élèves inscrits à ce programme d'études.

3.4.1 Distribution du questionnaire

Le questionnaire a été distribué aux élèves du programme d'études en TÉE de deux institutions d'enseignement : le Cégep de Saint-Jérôme et le Collège de Sherbrooke. Ils ont été retenus parce qu'on y offre ce programme d'études depuis plus de vingt années. De plus, ces milieux accueillent un nombre significatif d'élèves, soit

approximativement 200. À ce propos, ces deux collèges font partie de ceux accueillant le plus grand nombre d'élèves dans le programme d'études en TÉE.

Le questionnaire a été distribué et rempli directement dans les classes au début d'un cours. Cette formule a l'avantage d'être peu coûteuse tout en permettant d'obtenir un taux de réponse élevé comparativement à un questionnaire postal. Par ailleurs, cette manière de distribuer le questionnaire donnait l'occasion aux élèves d'obtenir, au besoin, des éclaircissements sur les buts de ce projet de recherche ou encore sur les consignes du questionnaire lui-même (Blais & Durand, 2000).

Au total, 429 élèves, provenant de ces deux cégeps publics ont répondu au questionnaire (cf., Tableau 11). Cet échantillon correspond à plus de 75% de la population des élèves inscrits à ce moment au programme de Techniques d'éducation à l'enfance de ces deux établissements. Ce nombre élevé de répondants permet d'une part de recueillir des informations complètes et significatives illustrant clairement l'éventail des représentations des élèves. De plus, pour certaines questions de type fermé, la taille de cet échantillon autorise une analyse statistique permettant de comparer différents groupes comme les trois cohortes du programme d'études (Howell, 1998).

Tableau 11 - Répartition des élèves dans les trois années du programme d'études en TÉE ayant répondu au questionnaire

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	Nombre total de répondants	Nombre total d'inscriptions au programme TÉE	% de répondants par collège
Saint-Jérôme	67	46	79	192	248	77,42
Sherbrooke	105	55	77	237	307	77,20
Total	172	101	156	429	555	

À l'image de la situation dans la profession, il s'agit d'un échantillon très majoritairement féminin puisque seulement 3 élèves masculins étaient inscrits à ce

programme d'études dans les deux collèges¹⁴. Les sujets retenus pour cette recherche sont relativement jeunes puisque près de 82% d'entre elles sont âgées de 22 ans ou moins. Quelques 55,24% de ces élèves ont affirmé avoir de l'expérience de travail auprès de groupe d'enfants. Enfin seulement 23 sujets ont des enfants, soit un peu plus de 5% de l'ensemble de sujets.

3.4.2 Sélection des sujets pour les entrevues (individuelles et de groupe)

Des entrevues ont également été réalisées auprès d'élèves du programme de TÉE du Cégep de Saint-Jérôme. D'une part, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées auprès de quatre élèves pour chacune des trois années du programme d'études pour un total de 12 entrevues. Ces élèves ont été sélectionnées de manière aléatoire et elles ont accepté de participer à l'entrevue sur une base volontaire, sans aucune rémunération.

Trois entrevues de groupe ont également été réalisées avec de petits groupes d'élèves, soit un groupe de discussion pour chacune des années du programme d'étude. Ces élèves ont été sollicitées pour participer à cette entrevue lors d'une séance de cours régulier. La même grille d'entrevue, utilisée pour les entrevues semi-dirigées, a été reprise afin de guider les échanges. La durée de ces entrevues était toutefois plus longue (1 heure) compte tenu des interactions entre les participantes.

3.5 Instruments de collectes des données

Divers instruments ont été utilisés afin de recueillir les données requises pour cerner adéquatement le problème de recherche. Il s'agit du questionnaire, de l'entrevue individuelle semi-dirigée et de l'entrevue de groupe semi-dirigée.

¹⁴ Compte tenu de cette situation, le questionnaire ne demandait pas aux répondants d'identifier leur sexe de manière à garantir la confidentialité à cette minorité masculine.

3.5.1 Questionnaire

Un premier outil de collecte de données est le questionnaire destiné à recueillir le point de vue des élèves quant à la nature de la relation à établir avec les parents. Ce questionnaire de type sondage a permis de rejoindre facilement un grand nombre d'élèves inscrites au programme d'études en TÉE. Comme le soulignent Blais et Durand (2000), comparativement à l'observation directe, le questionnaire représente un moyen efficace et rapide d'aller chercher des informations auprès d'un échantillon d'une population. Ils ajoutent que la flexibilité d'un questionnaire contribue également à en faire un outil polyvalent auquel il est possible de recourir pour saisir divers phénomènes, notamment dans le domaine des *comportements privés*. Compte tenu de leur nature *personnelle*, les représentations des élèves à l'égard de la relation à établir avec les parents constituent un thème auquel un questionnaire convient bien.

Dans un premier temps, une version initiale de ce questionnaire a été soumise à deux enseignantes du département de TÉE du Cégep de Saint-Jérôme ayant une longue expertise dans la formation des futures éducatrices, mais également dans le domaine spécifique du travail avec les parents utilisateurs des services de garde éducatifs. Un spécialiste du domaine de la recherche qualitative a également examiné le questionnaire. Ces personnes ont pu attester des qualités du questionnaire, notamment sur le plan de :

- la présentation générale du questionnaire ;
- la formulation des énoncés qui étaient facilement compréhensibles pour les éventuelles répondantes ;
- l'adéquation avec les concepts propres au travail en CPE auprès des parents.

Ces commentaires de spécialistes ont permis d'assurer ainsi, dans une certaine mesure, la validité de contenu de cet instrument (DeVellis, 1991). De plus, il a été prétesté auprès d'un groupe d'élèves ($n = 20$) ce qui a permis de constater que les questions

étaient «productives» (Blais & Durand, 2000), c'est-à-dire qu'elles permettaient une variété dans les réponses. Par ailleurs, il faut reconnaître que le questionnaire correspond avant tout à un outil de collecte de données descriptives : il ne constitue d'aucune façon un test dont la validité et la fiabilité en regard d'une théorie précise auraient à être démontrées. En lien avec sa nature même et ses visées, le questionnaire a été conçu de manière à respecter les conditions de validité d'une collecte d'information proposées par Blais et Durand (2000), tel que l'on peut le constater dans le Tableau 12.

Tableau 12 - Conditions de validité d'une collecte d'information au moyen d'un questionnaire selon Blais et Durand (2000) et caractéristiques de la présente recherche

Conditions de validité	Caractéristiques de la présente recherche
1) Disponibilité des informateurs	<i>Les élèves sont aisément accessibles dans les classes. Leur participation est facilitée par leur désir de donner leur opinion sur un sujet concernant directement leur futur métier. Le questionnaire est relativement court de manière à éviter tout effet de fatigue.</i>
2) Capacité de répondre	<i>Les questions sont suffisamment générales pour que tous les élèves soient en mesure de répondre quelle que soit leur expérience ou leur scolarité complétée. Comme le questionnaire est distribué à la fin de la première session (Saint-Jérôme) ou au début de la seconde session (Sherbrooke), même les élèves de première année ont eu un certain temps pour développer des opinions sur le sujet.</i>
3) Transmission fidèle de l'information	<i>Les risques des distorsions dans les réponses sont amenuisés par la formulation neutre des questions mais aussi par la confidentialité des réponses. Les données recueillies ne peuvent avoir d'incidence directe sur les élèves mais bien plutôt sur le programme d'études lui-même.</i>
4) Enregistrement fidèle de l'information	<i>Comme il s'agit d'un questionnaire auquel les sujets répondent directement, cette condition est déjà atteinte dans une large mesure. De plus, la mise en page du questionnaire a été soignée pour éviter toute confusion dans les choix de réponses, par exemple dans les échelles de réponse. Les réponses aux questions ouvertes seront retranscrites intégralement lors de la saisie des données.</i>

Le questionnaire comprend une vingtaine de questions réparties en trois sections : une première concerne les caractéristiques du répondant (âge, expérience de travail, etc.), une seconde aborde les perceptions de l'élève à l'égard du partenariat avec les parents puis finalement une dernière traite des expériences en stage de l'élève quant au travail avec les parents (cf., Annexe A). Cette dernière section contient des informations relatives à l'expérience des élèves en stage. Ces données ont été utilisées dans un autre projet de recherche et elles ne sont pas directement reliées à l'objectif de la présente recherche. Par conséquent, celles-ci ne seront pas reprises dans l'actuelle recherche.

Le questionnaire est conçu de manière à ce qu'il soit possible d'y répondre dans un laps de temps court (15 minutes) afin de favoriser la participation optimale des élèves. Il s'agissait d'éviter ainsi un effet de fatigue (Eaden, Mayberry, & Mayberry, 1999) qui pourrait insérer un biais dans les réponses des élèves.

Divers types de questions sont utilisés dans le questionnaire. La section concernant les caractéristiques des répondants comprend une série de réponses à cocher : âge, maternité, expérience de travail, type de milieu de travail. D'autres questions (7) font appel à une échelle de Likert pour obtenir le degré d'accord des élèves à certains énoncés. Le Tableau 13 présente un exemple de ces questions.

Tableau 13 - Exemple de question fermée - Extrait du questionnaire aux élèves

Compte tenu des cours et des stages que vous avez suivis jusqu'ici dans le programme de TÉE, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

Tout à fait en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Très d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7
6. Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge						

Il s'agit de questions fermées qui permettent de recueillir des données quantitatives, autorisant ainsi un traitement statistique (Howell, 1998). Il devient ainsi possible de recueillir le point de vue des élèves, mais également de comparer statistiquement les réponses de groupes d'élèves. Ceci permet de mettre en relation les moyennes obtenues à certaines questions pour chacune des trois années du programme afin d'observer la nature de l'évolution des représentations des élèves.

Des questions ouvertes se retrouvent également dans le questionnaire (cf., Tableau 14). Elles permettent aux élèves de décrire brièvement mais en toute liberté leur point de vue sur divers aspects de la relation à établir avec les parents.

Tableau 14 - Exemple de question ouverte - Extrait du questionnaire aux élèves

13. Selon vous, quelles sont les principales difficultés pour un éducateur ou une enseignante qui veut collaborer¹⁵ avec les parents ?

De telles questions ouvertes favorisent l'expression la plus complète des répondants relativement au thème de cette recherche. Les réponses obtenues correspondent par leur forme écrite à des données qualitatives. Ces données contribuent à bien cerner un objet de recherche comme les représentations des élèves (Van der Maren, 1996).

3.5.2 Entrevues individuelles semi-dirigées

L'entrevue constitue une méthode largement utilisée en recherche dans les sciences humaines, notamment en éducation (Poupart, 1997). Elle vise divers buts dont celui de rendre explicite l'univers de l'autre et d'en permettre la compréhension (Savoie-Zajc, 1997). Cette méthode convient aux recherches qui tentent de comprendre le sens d'un phénomène par l'étude du point de vue des acteurs eux-mêmes. Comme le précise Savoie-Zajc (1997), le milieu de la recherche s'accorde pour reconnaître l'existence de trois types d'entrevues : non-dirigée (libre), semi-dirigée ou dirigée. En fait, les divers types d'entrevues se situent entre deux pôles, « quelque part entre la conversation et le questionnaire » selon le genre d'information recherchée (Van der Maren, 1999, p. 153).

¹⁵ Le terme collaboration est employée dans les questionnaires afin d'assurer la compréhension des questions par les élèves et d'éviter tout jargon spécialisé qui pourrait avoir pour effet d'ajouter de la confusion (Boudreault, 2000). Au moment de la recherche, le concept de partenariat n'était pas spécifiquement intégré au programme d'études en TÉE et l'expression la plus couramment utilisée était la collaboration avec les parents.

Dans le cadre de cette recherche, l'entrevue semi-dirigée est retenue compte tenu de l'objectif général poursuivi mais aussi en raison de la clientèle étudiée. Précisons que ce type d'entrevue semi-dirigée se définit comme :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (Savoie-Zajc, 1997, p. 266)

En plus de correspondre à la nature descriptive de cette recherche, l'entrevue semi-dirigée convient bien aux élèves du programme d'études en TÉE. En effet, celles-ci pourraient être intimidées par un type d'entrevue trop directif ou encore, à l'inverse, trop libre. Ceci peut s'expliquer du fait qu'habituellement les élèves de la première année, ou encore de la seconde année du programme, n'ont pas encore eu beaucoup d'interactions avec les parents dans le cadre de leurs stages. Par conséquent, il s'avère difficile, par exemple, de les rencontrer dans une entrevue non-dirigée où elles devraient raconter par elles-mêmes des situations qu'elles ont encore peu expérimentées dans les faits. De telles entrevues non-dirigées conviendraient mieux pour des éducatrices d'expérience par exemple. L'entrevue semi-dirigée s'avère une formule plus adéquate pour l'ensemble des sujets de cette recherche qui sont des élèves du collégial. Ce type d'entrevue s'appuyant sur un schéma prédéterminé définissant les thèmes à aborder et certaines questions (Poisson, 1991), tout en offrant beaucoup de liberté dans l'ordre et la façon dont l'entrevue s'articule (De Landsheere, 1979). Cette souplesse convient bien à la clientèle collégiale puisque l'élève est rassurée par les thèmes qui l'aident à structurer ses commentaires tout en offrant une bonne marge de manœuvre pour faciliter les échanges, par exemple, en poursuivant sur un aspect du sujet que l'élève introduit d'elle-même en cours de discussion.

Sur un plan méthodologique, l'objectif fondamental d'une entrevue pourrait se résumer à « bien faire parler les autres » (Poupart, 1997, p. 186). En ce sens, Poupart propose des principes qui permettent de s'assurer les meilleures conditions afin qu'un interviewé puisse faire part de son point de vue ou encore de son expérience. Ces

principes ont été retenus afin de guider le déroulement des entrevues dans le cadre de cette recherche, comme il est possible de le constater dans le Tableau 15.

Tableau 15 - Principes sous-jacents à l'art de faire parler autrui (Poupart, 1997)

Principes	Caractéristiques de la présente recherche
<i>Obtenir la collaboration de l'interviewé</i>	<i>D'une part, la participation des élèves est sollicitée sur une base volontaire. L'interviewer n'est pas un enseignant de ces élèves, elles se sentent libres de participer et de donner leur point de vue. Les élèves sont motivées à participer puisqu'on les convainc de l'utilité de cette recherche notamment en les informant que les informations recueillies permettront éventuellement d'améliorer le programme d'études.</i>
<i>Mettre l'interviewé à l'aise par des éléments de mise en scène</i>	<i>Les entrevues sont réalisées au Cégep dans des lieux connus des élèves. Le choix du moment de l'entrevue convient aux interviewées. Un site calme, sans aucune source de distraction est retenu. Les interviewées acceptent que l'entrevue soit enregistrée et elles sont informées que l'enregistrement peut être interrompu à leur demande.</i>
<i>Gagner la confiance de l'interviewé</i>	<i>Les interviewées sont informées quant à l'usage des informations recueillies. La confidentialité est assurée. L'interviewer rappelle aux interviewées qu'il n'y a pas de mauvaises réponses et que tous les points de vue sont utiles. L'interviewer fait preuve de neutralité.</i>
<i>Amener l'interviewé à prendre l'initiative du récit et à s'engager</i>	<i>L'interviewer démontre une attitude d'écoute ouverte et attentive : utilisation de la reformulation, respect des silences en cours d'entrevue et préoccupation de ne pas interrompre le discours de l'interviewée.</i>

Un protocole a été conçu pour les entrevues semi-dirigées en fonction de divers éléments déterminants d'une relation de partenariat (cf., Annexe B). Il a été retenu d'aborder les thèmes suivants : les perceptions des élèves à l'égard des parents utilisateurs des services de garde à l'enfance; les manières de collaborer¹⁶ avec la famille; les impacts éventuels de la collaboration avec les parents; les difficultés pouvant survenir dans la relation entre les parents et les éducatrices; les sentiments des élèves à l'égard du travail avec les parents; et finalement, la perception de leur préparation au travail avec les parents. Le protocole d'entrevue prévoit des questions ouvertes, afin d'amener les élèves à développer leur point de vue plutôt que de simplement répondre par un oui ou un non. De telles questions sont effectivement favorables pour inciter l'interviewé à prendre l'initiative de l'entretien (Poupart, 1997).

¹⁶ Encore ici, soulignons que le terme collaboration est employée dans les entrevues afin de faciliter les échanges avec les élèves. Au moment de la recherche, le concept de partenariat n'était pas spécifiquement intégré au programme d'études en TÉE et l'expression la plus régulièrement utilisée pour dépeindre le travail avec les parents était la collaboration.

Ce protocole d'entrevue a été validé auprès d'une enseignante du programme de TÉE ayant développé une expertise dans le domaine du travail en partenariat avec la famille et d'un spécialiste en recherche qualitative. Leurs commentaires ont permis de retravailler les questions et d'en arriver à la version qui a été utilisée lors de cette recherche. Ce protocole a également été prétesté auprès de 6 élèves.

3.5.3 Entrevues de groupe semi-dirigées

Des entrevues de groupe auprès des élèves du programme de TÉE ont également été retenues dans le cadre de cette recherche portant sur les représentations des élèves à l'égard de l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents. Geoffrion (2000) indique que ce type d'entrevue de groupe est judicieux dans les situations où l'on tente de comprendre le « pourquoi », ce qui correspond bien à la visée de cette recherche. Par ailleurs, comme le souligne Van der Maren, de telles entrevues sont appropriées « [...] lorsque l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes » (1999, p. 154).

Les entrevues de groupe peuvent se définir comme une technique d'entrevue qui rejoint de six à douze participants et un animateur sur un sujet particulier (Geoffrion, 2000). Dans une telle entrevue, les participants sont invités à répondre aux questions de l'animateur mais ils sont également invités à interagir entre eux de manière naturelle. La taille de ces groupes est un aspect important à considérer. Ainsi, de plus petits groupes permettent à tous les participants de s'exprimer plus facilement mais en contrepartie, il est possible que l'ensemble de points de vue exprimés soit plus restreint (Krueger, 1994). Un autre avantage des groupes plus petits est que ceux-ci sont moins stressants pour les participants (Jarrell, 2000) qui ont alors plus de facilité à s'engager dans la discussion et à donner leur opinion plus librement. Pour ces motifs, de petits groupes de 5 ou 6 participantes ont été privilégiés dans le cadre de cette recherche.

Évidemment, dans une telle rencontre, il importe que les interactions des participants soient régulièrement recentrées par l'animateur de manière à éviter de se laisser emporter et de s'éloigner du cadre de la discussion. Pour ce faire, l'animateur doit prévoir quelques questions ouvertes qu'il introduira en cours de discussion d'une manière pouvant apparaître comme improvisée (Krueger, 1994). Par conséquent, un animateur doit travailler à partir d'un protocole d'entrevue précisant les thèmes à aborder et les questions de départ. Dans le cas présent, le même protocole que celui utilisé pour les entrevues individuelles a été utilisé. Une dernière caractéristique propre à ce type d'entrevue de groupe est que les participants n'ont pas à rechercher un consensus et, en ce sens, un animateur ne doit pas exercer de pression auprès des participants pour y parvenir. Tout ce qui importe est de bien faire ressortir les divers points de vue qu'ils soient convergents ou divergents (Jarrell, 2000).

Parmi les avantages de cette méthode, on considère qu'elle permet au chercheur d'accéder au monde intérieur des sujets retenus (Bogdan & Biklen, 1998) puisque le format de groupe contribue à rendre les participants à l'aise faisant tomber certaines de leurs inhibitions. De plus, une entrevue de groupe s'approche plus de la situation naturelle des participants où ils peuvent interagir et s'influencer comme dans la *vrai vie* (Krueger, 1994) alors qu'une entrevue individuelle constitue une situation plus artificielle. Une telle entrevue donne également la possibilité d'obtenir une compréhension plus approfondie des réponses des participants puisque l'animateur peut sonder le *pourquoi* des réponses auprès de diverses personnes présentes (Geoffrion, 2000; Krueger, 1994). De plus, les interactions entre les participants permettent d'explorer plus systématiquement des aspects plus délicats d'un sujet. Ceci est notamment possible puisque les participants plus loquaces contribuent à créer un climat propice aux échanges tout en incitant ceux plus timides à donner leur point de vue (Bogdan & Biklen, 1998). Finalement, la discussion de groupe permet de vérifier si les participants ont une compréhension commune d'un thème, d'un sujet. Comme le souligne Van der Maren, « l'entrevue de groupe produit autre chose que la moyenne d'un ensemble d'entrevues individuelles, et elle ne peut pas être utilisée pour faire

l'économie de ces dernières » (1999, p. 154). Ainsi, cette méthode est donc complémentaire aux entrevues individuelles.

3.6 Traitement et analyse des données qualitatives

Puisque cette recherche vise essentiellement la compréhension plus approfondie d'un phénomène, le traitement et l'analyse des données sont effectués en grande partie selon une approche de type qualitatif. Le procédé d'analyse des données retenu s'inspire particulièrement des travaux de L'Écuyer (1990); Van der Maren (1999) et Huberman et Miles (1991). En fait, l'analyse de contenu est principalement mise à contribution. Cette méthode a été développée initialement, au début du siècle dernier, pour analyser le contenu du matériel journalistique. Son utilisation s'est peu à peu modifiée avec les années et elle est maintenant fréquemment utilisée pour traiter plusieurs autres types de discours (Gohier, 2004). Ces dernières années, elle est devenue une des plus importantes techniques de recherche en sciences sociales. Sa polyvalence lui permet de servir en diverses situations notamment pour l'analyse des réponses aux questions ouvertes d'un sondage ou encore pour traiter du matériel provenant d'entrevues (Landry, 1997).

L'analyse de contenu se définit comme: « [...] a basic data-gathering procedure that involves the sampling and analysis of usually written or verbal communication sources » selon Sedlack et Stanley (1992, p. 433). Dans le même ordre d'idées, pour L'Écuyer, l'analyse de contenu constitue une « méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (1990, p. 9).

3.6.1 Méthode d'analyse de contenu

L'Écuyer (1990) propose un modèle d'analyse de contenu comportant six étapes. L'analyse des données de la présente étude s'inspire grandement de ce modèle que l'on retrouve dans le Tableau 16.

Tableau 16 - Modèle général des diverses étapes de l'analyse de contenu pour la présente étude (adapté de L'Écuyer, 1990)

<i>Étape</i>	<i>Caractéristiques</i>
1	Lecture des données recueillies (retranscription des questions ouvertes et des entrevues)
2	Choix et définition des unités de classification
3	Processus de catégorisation et de classification
4	Quantification et traitement statistique des données
5	Description scientifique des cas étudiés
6	Interprétation des résultats décrits à l'étape 5 N.B. L'Écuyer parle de « découvrir le sens voilé, le contenu latent » des données recueillies (1990, p. 23)

Ainsi, selon les étapes du modèle retenu, une première lecture de l'ensemble du matériel recueilli doit être effectuée. En plus de permettre de s'assurer de la qualité de la transcription des données du questionnaire et des entrevues, cette étape permet au chercheur de s'imprégner en quelque sorte du matériel recueilli. En ce sens, elle aide également à préciser les diverses catégories qui serviront à la classification des données.

Puis, la seconde étape d'une analyse de contenu consiste à déterminer les unités d'analyse qui seront classifiées. Il s'agit de préciser la nature des portions du texte qui seront catégorisées. Plutôt que de retenir les unités physiques (un livre, un poème, un texte) ou encore les unités syntaxiques (le mot ou la phrase), les **unités thématiques** ou **unités de sens** sont retenues dans cette recherche. Pour reprendre l'expression de L'Écuyer, ces *unités de sens* sont « des éléments du texte possédant un sens complet en eux-mêmes » (1990, p. 61). Il peut donc s'agir d'une portion de phrase ou même de

plusieurs phrases d'où un thème se dégage. Cette unité d'analyse convient bien aux études portant sur les opinions, les valeurs, les croyances et elle produit des résultats très fiables lorsque les thèmes sont simples (Landry, 1997). L'Écuyer (1990) fait remarquer que la détermination de ces unités de sens comporte une certaine part de subjectivité. Cependant, il considère que la subjectivité est encore plus grande si l'on utilise les unités syntaxiques :

[...] ramener artificiellement du matériel à un sens unique par peur de se tromper et prétendre ainsi poursuivre une démarche «objective» doit être considéré comme un procédé incontestablement plus subjectif que celui de tenter le plus scrupuleusement possible de trouver les similitudes de sens entre divers éléments avec en tête la pleine conscience du risque de se tromper occasionnellement. (L'Écuyer, 1990, p. 63)

Comme le souligne Landry (1997), toute analyse de contenu se heurte à un problème fondamental, soit de réduire en quelques catégories significatives une multitude de mots. La définition d'un ensemble de catégories, qui s'effectue à la troisième étape du modèle d'analyse de contenu retenue, est donc cruciale pour le déroulement de la suite des opérations d'analyse. Compte tenu de son caractère exploratoire, une formule *mixte* (L'Écuyer, 1990) est choisie dans cette recherche pour la mise au point de telles catégories. Dans une formule *mixte*, une partie des catégories qui serviront à l'analyse du matériel découle d'un cadre théorique ou conceptuel alors qu'une autre partie est en quelque sorte induite en cours d'analyse ce qui permet de tenir compte de certaines observations inattendues (Landry, 1997; Van der Maren, 1999).

Lorsque les catégories ont été précisées, la troisième étape du modèle consiste en la classification des énoncés. Pour réaliser cette opération, une grille de codification a été mise au point (cf., Annexe C). Ces codes correspondent aux diverses catégories définies à l'étape précédente. Selon Huberman et Miles (1991), un tel code est une abréviation que l'on associe à des énoncés en vue d'une classification. À la recommandation de ces auteurs, les codes utilisés dans cette recherche s'approchent le plus possible des concepts qu'ils représentent. Ils correspondent généralement à des acronymes proches du concept. Par exemple, pour identifier la mention d'un impact positif sur le

développement de l'enfant, le code *i-edv* (impact-enfant-développement) est utilisé. Cette grille de codification des énoncés a été conçue à l'hiver 2003. Elle a été validée auprès de futures intervenantes au préscolaire. Elle a également été soumise pour consultation à deux enseignantes en TÉE.

Lorsque les données ont été classifiées en fonction des différentes catégories retenues pour l'analyse, il devient alors possible de procéder à la quantification et au traitement statistique des unités de sens (étape 4). Certains chercheurs, selon les objectifs poursuivis, choisiront de passer directement à l'étape suivante sans procéder à la quantification des données. Pour Berelson (1952, dans L'Écuyer, 1990), la quantification est appropriée lorsque le matériel est considérable et donc difficilement manipulable dans une telle démarche de synthèse ou encore lorsque les catégories reviennent avec des fréquences importantes. Ces deux conditions sont présentes dans le matériel recueillis pour cette recherche. La quantification peut s'effectuer de diverses manières (L'Écuyer, 1990) notamment par le pourcentage, la fréquence d'apparition, la répartition en énoncés positifs ou négatifs, l'ordre d'apparition, etc. Une fois la quantification terminée, il devient alors possible de procéder à un traitement statistique des données.

L'étape suivante de l'analyse de contenu est la description scientifique qui comporte deux parties selon L'Écuyer : une analyse quantitative « consistant à relever les particularités des résultats une fois connues les données des tests statistiques » (1990, p. 101) suivie d'une analyse qualitative qui « [...] consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent en sus des seules significations quantitatives » (1990, p. 107).

Alors que pour certains auteurs (Giorgi, 1975 dans L'Écuyer, 1990), l'analyse de contenu se termine avec l'étape 5, le modèle retenu pour cette recherche comprend une dernière étape dite d'interprétation. Celle-ci correspond pour l'essentiel à dégager le sens caché du matériel recueilli à travers les relations entre les diverses catégories. Cette interprétation peut se réaliser de diverses manières selon L'Écuyer (1990), soit à

partir directement de l'analyse quantitative et qualitative, soit en recourant à l'interprétation symbolique de ce qui est dit ou encore en se référant à des concepts ou des modèles théoriques. Dans le cadre de cette recherche, le concept de partenariat servira principalement à interpréter les résultats.

3.6.2 Utilisation du logiciel Filemaker Pro 5.0 © pour l'analyse des questionnaires

Dans un premier temps, tous les questionnaires recueillis ont été numérotés pour éviter des erreurs et faciliter la vérification de la saisie des données. Puis, l'ensemble des données issues du questionnaire, tant quantitatives que qualitatives a été saisi dans un modèle créé à cette fin avec le logiciel Filemaker Pro 5.0 ©. Une vérification de la saisie des données a été effectuée quelques semaines plus tard sur 20% des questionnaires, et aucune erreur de saisie n'a été relevée.

Filemaker Pro 5.0 © est un gestionnaire de bases de données reconnu pour la collecte, la gestion et le partage d'informations de tous types. Ce logiciel offre une architecture relationnelle optimisée, simplifiant la gestion des informations par le stockage de plusieurs tables au sein d'un même fichier. Parmi les nombreux avantages de ce logiciel notons, d'une part, que la saisie des données est facilitée par une interface simple minimisant également les risques d'erreurs (cf., Figure 5). D'autre part, ce logiciel permet de traiter à la fois les données qualitatives et quantitatives.

Un des avantages du logiciel Filemaker Pro 5.0 © est qu'il simplifie grandement le travail, notamment en permettant la recherche de données en fonction de critères déterminés (Boudreault, 2000). Il est ainsi aisé de parcourir chacun des commentaires des élèves, puis de les coder directement à l'écran à la suite de l'énoncé. Cette tâche complétée, grâce à la fonction de recherche, il est possible de regrouper toutes les fiches comprenant ce type de commentaire pour une seconde lecture et une analyse plus poussée de cette catégorie d'énoncés. Ce logiciel permet également de vérifier avec facilité la fréquence à laquelle les codes reviennent.

Section 2

Section I - Renseignements généraux Section II - Communication et collaboration Section III - Expérience en stage

Questionnaire ID: 119 Date de création: 2005-09-03

Institution fréquentée: Cégep Saint-Jérôme

Année de formation: 3 année

Records: 429

Unsorted

Section II - Communication et collaboration

Compte-tenu des cours et des stages que vous avez suivis jusqu'ici dans le programme de TÉE, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

6. Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge

Question 6: 1 2 3 4 5 6 7

7. J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent.

Question 7: 1 2 3 4 5 6 7

8. J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent.

Question 8: 1 2 3 4 5 6 7

9. Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté.

Question 9: 1 2 3 4 5 6 7

10. Identifiez deux moyens concrets que vous souhaitez utiliser pour collaborer avec les parents.

Question 10: Collaboration pour le matériel, exemple le recyclage. Par.org
Le parent pourrait venir nous parler de son métier ou de sa culture, pays... Par-ci

11. Selon vous, pour un éducateur ou une éducatrice en milieu de garde, la collaboration avec les parents est...

Question 11: essentielle très important important peu important inutile

12. Selon vous, à quoi peut servir la collaboration parent-éducatrice ?

Question 12: À rassurer l'enfant, l'écouter, l'aider.
Surtout à nous aider à comprendre certains comportements ou habitudes de vie.

13. Selon vous, quelles sont les principales difficultés pour un éducateur ou une éducatrice qui veut collaborer avec les parents ?

Question 13: Si le parent n'a pas le temps (pressé) ou qu'il oublie souvent des choses que l'éducatrice lui avait demandé (sic) Avec temps

Figure 5 - Modèle Filemaker Pro 7.0 ©. utilisé pour l'analyse des réponses au questionnaire

Assurément, un tel modèle soutient grandement le travail d'analyse puisqu'il évite au chercheur d'avoir à réécrire et à classifier les énoncés (Boudreault, 2000). Toutefois, c'est évidemment toujours le chercheur qui effectue l'analyse du matériel. Pour ce faire, la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) est utilisée comme il a été souligné précédemment.

3.6.3 Utilisation du logiciel Atlas-TI 4.2 © pour l'analyse des entrevues

Depuis les dix dernières années, plusieurs logiciels ont été développés pour faciliter le traitement et l'analyse de données qualitatives. Encore ici, ces logiciels ne peuvent

prétendre analyser les données, mais ils rendent cette tâche beaucoup plus aisée pour le chercheur. De plus, l'analyse de contenu effectuée avec l'aide de tels programmes comporte des avantages sur l'analyse de contenu manuelle. La codification des données est simplifiée et prend moins de temps lorsqu'elle est effectuée avec ces programmes. De plus, il est ainsi plus facile de déterminer la fidélité et la validité des données (Landry, 1997).

Le logiciel Atlas-TI 4.2 © est retenu pour cette recherche parce qu'en plus d'être convivial, il s'avère particulièrement aidant dans le traitement et la gestion des données issues d'entrevues (Van der Maren, 2001). Plus précisément, en reprenant les fonctions reconnues pour ces logiciels (Weitzman & Miles, 1995), spécifions que ce logiciel permet notamment l'entrée des données; la codification et la catégorisation des données; l'inscription d'annotations; la création de liens entre les données; la recherche et l'extraction des données; l'édition des données; l'édition de graphiques et l'utilisation en réseau. Autant d'opérations qui seront utiles lors des étapes de l'analyse de contenu selon le modèle retenu (L'Écuyer, 1990), ce qui permettra de faire ressortir les caractéristiques des données recueillies en entrevue et d'en explorer le sens.

3.7 Analyse des données quantitatives du questionnaire

Par l'entremise des questions fermées, des données quantitatives ont également été recueillies avec le questionnaire. Elles autorisent un traitement statistique puisqu'il s'agit de données numériques provenant d'une échelle d'intervalle (Howell, 1998). Comme il a été précisé précédemment, cette recherche mise sur une méthodologie mixte à prédominance qualitative. Les données quantitatives seront plus particulièrement utiles pour le quatrième objectif qui consiste à mieux comprendre l'évolution des diverses représentations des élèves au cours des trois années de leur formation en TÉE. Il sera alors possible de comparer d'un point de vue statistique les réponses des élèves de chacune des trois cohortes du programme d'études de manière à vérifier la présence de différences significatives ou non.

La saisie de ces données a été effectuée dans un premier temps avec FileMaker Pro 5.0 ©. Par la suite, afin de réaliser divers tests statistiques, ces données ont été transposées dans le logiciel SPSS 10.0 © reconnu pour le traitement de ce type d'informations et sa capacité d'effectuer efficacement divers tests statistiques. L'importation des données a été vérifiée attentivement pour éviter toute altération et aucune erreur de transcription n'a été notée. Deux types de tests statistiques sont utilisés pour procéder à l'analyse de ces données : le test t de Student et l'analyse de variance (ANOVA).

3.7.1 Justification de l'utilisation du test t de Student

Le test t de Student est régulièrement utilisé afin de permettre de comparer les moyennes de deux échantillons indépendants (Howell, 1998). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il est possible de vérifier par son entremise la présence d'une différence significative dans les réponses sur une échelle d'intervalle d'élèves ayant une expérience de travail en service de garde et de celles n'ayant aucune expérience. Pour évaluer la présence d'une différence significative, il s'agit de comparer les moyennes aux questions obtenues par les élèves de ces deux catégories, ce qu'autorise le test t .

Le test t de Student est reconnu comme étant robuste (Howell, 1998), de sorte qu'il peut tolérer des écarts modérés quant à ses conditions d'application. Parmi ces conditions, les plus importantes sont une distribution normale et l'homogénéité des variances. Une autre condition plus accessoire est celle des échantillons de tailles semblables (Howell, 1998). Les données recueillies répondent bien à l'ensemble de ces conditions.

3.7.2 Justification de l'utilisation de l'analyse de variance (ANOVA)

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de comparer les moyennes de plusieurs groupes, il faut alors recourir à l'analyse de variance (ANOVA) afin de vérifier la présence de

différences significatives entre ces groupes. Ce test statistique permet, par exemple, de vérifier s'il existe une différence entre les réponses des élèves de chacune des trois années du programme. L'analyse de variance se base sur trois principales conditions d'application : l'homogénéité des variances, la normalité et l'indépendance des observations (Howell, 1998). Ces conditions sont présentes dans les données recueillies auprès des élèves.

3.8 Considérations d'ordre éthique et précautions déontologiques

Dans cette recherche, diverses précautions ont été prises pour suivre les principes et les règles d'éthique reconnus en recherche sur les humains. Particulièrement, le principe de respect (Sieber, 1998) des personnes appelées à participer à ce projet a été déterminant dans le choix des conduites lors de la collecte des données. Ainsi, tout a été mis en œuvre pour assurer que les personnes sollicitées aient les informations requises pour être en mesure de comprendre le processus de recherche pour lequel elles étaient sollicitées. La page couverture du questionnaire contenait un texte permettant d'informer clairement les participantes des buts du projet et de l'utilisation du matériel recueilli tout en les rassurant quant à la confidentialité des données. Pour les entrevues, les participantes ont signé un formulaire de consentement (cf., Annexe D). Ce formulaire comportait les informations suivantes : brève description du projet et de son but, durée de la participation, confidentialité, coordonnées du chercheur. Ces informations ont permis d'obtenir un consentement libre et éclairé des sujets tel qu'il est requis dans une telle recherche (Harrison, 2000).

Également, le traitement des données a fait l'objet de nombreuses précautions afin d'en assurer la confidentialité (dénominalisation, conservation des données dans un lieu sécuritaire, utilisation exclusive par le chercheur). Finalement, toujours dans une perspective de respect des participantes, celles-ci ont eu la possibilité de faire cesser l'enregistrement à tout moment en cours d'entrevue et de se retirer si elles ne

souhaitaient plus participer. Cette possibilité a contribué à sécuriser les participantes même si aucune d'entre elles n'y a eu recours.

Les risques encourus par les participants dans cette recherche étaient minimes pour ne pas dire inexistantes. Comme il s'agit d'une clientèle d'élèves, il pouvait y avoir un risque que des enseignants de leur programme d'études réagissent négativement à certaines des réponses des élèves et que cette réaction se traduise par une modification de leur comportement à l'égard des élèves. Pour éviter l'éventualité d'une telle réaction, les données ont été traitées confidentiellement mais de plus, elles n'ont pas été transmises aux enseignants avant la fin de l'année scolaire. Par ailleurs, les élèves avaient en quelque sorte un avantage à participer à cette recherche qui, ultimement, vise à améliorer leur formation à l'égard de l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents.

En terminant, signalons que, comme il est de rigueur, un certificat de conformité aux normes éthiques a été émis pour la présente recherche par le Comité d'éthique en recherche de l'Université de Montréal (cf., Annexe E).

3.9 Forces et limites méthodologiques de la recherche

Bien qu'elle soit une méthode largement utilisée, l'analyse de contenu peut comporter des lacunes si certaines précautions ne sont pas prises dans son application. Ainsi pour Landry, trois lacunes principales peuvent diminuer la valeur d'une analyse de contenu :

- le recours à des unités d'analyse trop rudimentaires;
- l'utilisation de méthodes inductives pour repérer les principales catégories analytiques;
- l'absence de tests de fiabilité et de validité. (1997, p. 353)

Dans cette étude, l'unité d'analyse retenue est le thème, ce que Landry (1997) considère comme acceptable. Par ailleurs, les méthodes inductives ne seront pas exclusivement

utilisées pour mettre au point les catégories analytiques. En fait, le cadre conceptuel de cette recherche sert de principale référence pour définir ces diverses catégories qui permettent l'analyse du contenu. Par ailleurs, le caractère exploratoire de ces travaux incite à ne pas se limiter exclusivement au cadre conceptuel et à laisser une ouverture pour l'identification en cours de recherche de nouvelles catégories. En définitive, cette approche *mixte* (L'Écuyer, 1990) comporte à la fois une rigueur théorique qui rejoint les préoccupations de Landry (1997) mais laisse aussi une certaine marge de manœuvre au chercheur pour bien rendre compte des découvertes imprévues.

En ce qui concerne la dernière sorte de lacune évoquée par Landry (1997) relativement à la fiabilité et à la validité, différentes mesures ont été prises à cet égard. Elles sont d'ailleurs présentées dans les sections suivantes. Cependant, avant même de discuter de la fiabilité et la validité de cette recherche, rappelons que les données ont été *nettoyées*, selon l'expression de Landry (1997). En d'autres termes, ceci signifie qu'une fois les données codifiées, une vérification de la présence de valeurs manquantes (énoncé non codé ou code non attribué), de codes inexistantes (erreur de transcription d'un code) ou encore d'incohérence logique (réponses contradictoires) a été effectuée. De telles erreurs peuvent être rapidement détectées à l'aide des programmes informatiques utilisés dans le cadre de cette recherche.

3.9.1 Fiabilité

La fiabilité, dans des approches plus traditionnelles, se définit généralement par la reproductibilité de résultats dans des conditions similaires (Laperrière, 1997). En fait, ce sont généralement des critères comme la stabilité, la cohérence, l'exactitude et la valeur prédictive de résultats qui servent à en déterminer la fiabilité. Évidemment, les postulats épistémologiques de la recherche qualitative sont différents de ceux prévalant dans la recherche strictement quantitative. En ce sens, la fiabilité est largement questionnée par plusieurs chercheurs faisant appel aux méthodes qualitatives, comme le soulignent Bogdan et Biklen (1998). Ils ajoutent que dans le domaine du qualitatif, la

fiabilité est souvent considérée comme la concordance entre ce qui est enregistré et ce qui s'est réellement passé dans un milieu. Dans la présente étude, cette condition est donc respectée car les énoncés écrits ou verbaux sont retranscrits intégralement sans aucune modification.

La fiabilité concerne aussi le processus de codification des données. À ce chapitre, un type spécifique de fiabilité, soit la stabilité dans le temps, est assurée dans cette recherche. Cette forme de fiabilité « renvoie au degré auquel les résultats demeurent invariants dans le temps » (Landry, 1997, p. 346). Cette étape nous permet également de s'assurer de la fiabilité « intra-codeur » (Van der Maren, 1999). Pour en faire la démonstration, un échantillon de cinq des quinze transcriptions d'entrevues a été codé à deux moments différents par le même codeur. Un intervalle de trois semaines entre ces deux codifications a été respecté afin de permettre un délai marqué. Cette opération est généralement réalisée sur un petit échantillon ; dans notre cas, ce sont 33 % des transcriptions d'entrevues que nous avons soumises à cette procédure visant à assurer la fiabilité de nos résultats. Sur un total de 298 énoncés codés à deux reprises, un taux d'accord de 87 % a été observé, ce qui correspond bien à la fiabilité du codage initial-recodage qu'Huberman et Miles (1991) situent dans un premier temps à 80%. À la suite de cette première opération visant à s'assurer de la fiabilité des codes attribués, les codes où des inconstances ont été observées plus fréquemment ont été reprecisés puis les énoncés attribués à ces codes ont été revus et corrigés, le cas échéant.

Toujours pour s'assurer de la qualité du codage des énoncés, une seconde opération de vérification a été menée. Le procédé de *codage inverse* (Van der Maren, 1999) a été mis à contribution. Cette méthode consiste *reprendre les opérations à l'envers* et donc, à relire tous les énoncés d'une même catégorie afin de vérifier si chacun des énoncés s'insère véritablement dans cette catégorie. Cette dernière opération a permis de constater que plus de 96 % des énoncés se retrouvaient dans les catégories appropriées à ce moment. Cette seconde étape nous a également amené à reprendre le codage des énoncés qui posaient problème et, ainsi, de s'assurer de l'homogénéité de tous les

énoncés codés dans chacune des principales catégories¹⁷. La procédure de codage inverse a également été appliquée pour vérifier la fiabilité des codes attribués aux réponses du questionnaire (questions ouvertes). Dans ce dernier cas, c'est moins de 1% des énoncés qui n'appartenaient pas à la bonne catégorie. La nature même de ces énoncés, brefs et concis, recueillis par le questionnaire a considérablement simplifié l'attribution d'un code et par conséquent, en a assuré une bonne fiabilité.

Finalement, en terminant, rappelons que la triangulation des données est une des caractéristiques de cette recherche. Comme on le sait, il s'agit d'une autre mesure qui contribue à rendre une analyse plus fiable (Laperrière, 1997; Van der Maren, 1999). Par conséquent, l'ensemble de ces mesures, qu'il s'agisse de la vérification de la fiabilité codage initial-recodage (entrevues) , du codage inverse (entrevues et questionnaires) et de la triangulation des données, contribue à assurer une fiabilité satisfaisante dans le cadre de cette recherche.

3.9.2 Validité interne

Dans le domaine du qualitatif en particulier, soulignons, dans un premier temps, qu'il existe une grande variété de positions quant à la manière de démontrer la validité d'une recherche (Laperrière, 1997). Dans le cadre de cette recherche, le point de vue de Laperrière est particulièrement considéré. Elle précise que :

[...] la validité interne d'une recherche réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation : non seulement ce lien doit-il être établi par une méthodologie adéquate, mais encore il doit faire sens.(1997, p. 377)

Sur le plan de la méthodologie, rappelons que les conditions de validité d'une collecte d'information, proposées par Blais et Durand (2000), ont été respectées dans la

¹⁷ Le codage inverse a été effectué pour toutes les catégories pour lesquelles le code a été attribué plus de quinze fois.

construction du questionnaire aux élèves (cf., section 3.5.1). De plus, les entrevues ont été conçues et menées en conformité avec les principes de Poupart (1997) de manière à en assurer l'efficacité (cf., section 3.5.2). Quant à l'établissement de liens entre les observations empiriques et les interprétations, la méthode d'analyse de contenu retenue (L'Écuyer, 1990) constitue une méthode rigoureuse et éprouvée favorisant la justesse et la pertinence de tels liens. Finalement, la méthode de triangulation des données qui est préconisée permet justement de dégager un sens à ces données (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000), tout en constituant une méthode minimisant la présence d'éventuels biais.

3.9.3 Principales limites de la recherche

Comme toute recherche, celle-ci comporte également ses limites. Une première concerne sa validité externe. En effet, même si l'échantillon pour le questionnaire comprend un bon nombre de répondants ($N = 429$), il faut reconnaître que ces élèves proviennent de deux collèges seulement sur un total de 22 offrant le programme de d'études en Techniques d'éducation à l'enfance. Également, les entrevues ont été réalisées dans un seul établissement d'enseignement. Par conséquent, la prudence est de mise et il n'est pas possible d'affirmer de manière formelle que les représentations observées correspondent nécessairement à celles de l'ensemble de la population collégiale de ce programme d'études. Toutefois, dans le contexte de cette recherche exploratoire, cette validité externe ne représente pas une qualité essentielle. Comme il a été souligné précédemment, ces travaux présentent un caractère novateur, puisque peu de chercheurs se sont intéressés à mieux comprendre les représentations des futures éducatrices des services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. Par conséquent, à un tel stade embryonnaire des recherches sur cette problématique, il est plus pressant de s'assurer avant tout de décrire de manière complète et approfondie la situation observée, soit celle au Cégep de Saint-Jérôme. Dans ce cas précis, la validité interne représente donc une qualité beaucoup plus importante et nous croyons bien y répondre grâce aux méthodes rigoureuses ainsi qu'à la triangulation de points de

vue et de méthodes. Par ailleurs, il pourra s'agir là d'une suite intéressante à ce projet de recherche, soit de vérifier éventuellement auprès d'un échantillon plus représentatif, les types des représentations observées dans cette recherche exploratoire.

3.10 Organisation de la présentation des résultats

La présentation des résultats de cette recherche et leur analyse est organisée en fonction de chacun de ses objectifs spécifiques. Devant la grande quantité de données recueillies et l'analyse détaillée que nous souhaitons en effectuer, il nous est apparu nécessaire de structurer ainsi la présentation des résultats afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Par conséquent, dans chacun des quatre chapitres suivants nous cherchons à cerner chacun des objectifs spécifiques de notre recherche qui sont :

1. Décrire les représentations générales des élèves en TÉE à l'égard des parents usagers d'un service de garde à l'enfance.
2. Décrire les représentations des élèves en TÉE à l'égard de la **communication** et de la **collaboration** avec les parents usagers d'un service de garde à l'enfance.
3. Décrire les représentations des élèves en TÉE à l'égard de la **relation de partenariat** à mettre en place avec les parents usagers d'un service de garde.
4. Mieux comprendre l'**évolution** des diverses représentations des élèves au cours des trois années de leur formation en TÉE, en regard de la communication, de la collaboration et de la relation de partenariat avec les parents.

Ainsi dans le chapitre 4, nous présentons et discutons les représentations des élèves relativement aux parents eux-mêmes. Puis, au chapitre suivant (chapitre 5), toujours en nous appuyant sur les propos des élèves, nous traitons de la communication ainsi que de la collaboration avec le parent. Le chapitre 6 porte sur le partenariat avec les parents tel qu'il émerge des commentaires des élèves. Finalement, dans le chapitre 7, nous cherchons à déterminer la nature de l'évolution des représentations des élèves en TÉE au cours de leur programme d'études collégiales. Nous croyons que cette organisation des résultats obtenus ainsi que de leur analyse, permet de traiter de manière explicite chacun de ces objectifs.

Chapitre 4- Représentations des élèves du programme TÉE à l'égard des parents

Avec ce chapitre, s'amorce la présentation et l'analyse des données recueillies auprès de l'échantillon d'élèves ($N = 429$) du programme d'études collégial de Techniques d'éducation à l'enfance. De nature descriptive et exploratoire, cette recherche vise à cerner les diverses représentations des élèves de ce programme d'études à l'égard de la relation avec les parents usagers des services de garde à l'enfance. Comme il a été souligné précédemment, plusieurs auteurs insistent sur les bénéfices d'une relation soutenue entre le milieu éducatif et la famille (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Bredekamp & Copple, 1997; Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 1999; Falardeau & Cloutier, 1986; Hohmann et al., 2000; Kuhn, 2001; Miron, 2004). Par ailleurs, plusieurs autres auteurs s'accordent également pour faire état de nombreuses difficultés entravant la mise en place d'une véritable relation de partenariat (Holloway, 2000; Katz, 2000; Kuhn, 2001; Montandon, 1997, 1999; Perrenoud, 2001; Powell, 1980, 1998).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à mieux comprendre la nature des difficultés qui entravent la formation de futures éducatrices des services de garde relativement en regard de leur capacité à travailler efficacement avec les parents. Compte tenu du rôle prépondérant des représentations des élèves dans un apprentissage (Désilets & Tardif, 1993; Develay, 1992a; Forcier & Laliberté, 1993; Turgeon, 1998), nous avons choisi d'examiner les représentations des élèves en regard de la relation avec les parents pour être en mesure d'éventuellement mieux les soutenir dans leur apprentissage de cette compétence complexe. Ainsi dans ce chapitre, nous dresserons un portrait d'ensemble des représentations des élèves à l'égard des parents eux-mêmes qui ont recours à un service de garde à l'enfance. Il s'agit du premier objectif spécifique de cette recherche que l'on pourrait reformuler ainsi sous forme de question : Comment

les futures éducatrices se représentent-elles les parents utilisant les services de garde à l'enfance?

Pour répondre à ce questionnement, les données issues des entrevues semi-dirigées individuelles (n = 12) et de groupe (n = 3) seront mises à contribution. Dans les entrevues de groupes, ce sont des petits groupes de cinq élèves en première et deuxième année ainsi qu'un groupe de six élèves de troisième année qui ont participé. Par conséquent, au total 31 élèves ont été interrogées dans l'une ou l'autre des deux formes d'entrevues. Ces entrevues ont été retranscrites et leur contenu a été codifié et classifié selon une grille de codification. Toutes ces opérations de classification ont été effectuées avec l'aide du logiciel Atlas-TI 4.2 ©. Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats provenant essentiellement de trois catégories d'énoncés : ceux faisant état d'expériences personnelles des élèves avec les parents; ceux correspondant à des commentaires sur les parents et finalement, les énoncés traitant de la relation entre les parents et les éducatrices. Enfin, la dernière section de ce chapitre permettra d'établir une synthèse de ces données.

4.1 Expériences avec les parents

À la lecture des retranscriptions des différentes entrevues, un premier constat se dégage : les élèves se sont servies régulièrement de leurs diverses expériences personnelles pour illustrer leurs points de vue quant aux parents qui recourent aux services de garde à l'enfance. Ceci s'explique facilement puisque les représentations correspondent à un type de connaissance largement déterminé par divers facteurs personnels dont notamment l'expérience de l'individu avec les objets ou encore les personnes (Jodelet, 2003). Dans le cas présent, les expériences avec les parents sont donc largement utilisées par les élèves pour soutenir leurs propos et il s'avère pertinent d'y accorder notre attention afin de mieux comprendre les représentations des élèves.

Comme on peut le constater dans le Tableau 17, au total, 70 énoncés se retrouvent dans la grande catégorie *expérience personnelle*, le tout étant réparti dans 14 des 15 entrevues. Une seule élève, en première année du programme d'études (entrevue 1B), ne fait aucune allusion à des expériences personnelles.

Tableau 17 - Répartition des énoncés faisant état d'expériences personnelles lors des entrevues

CODES	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	Total
Exp. mauvaise CPE	0	0	2	2	4	2	0	1	2	1	5	0	2	8	9	38
Exp. pers. CPE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3
Exp. réussie CPE	0	0	0	0	1	0	2	1	2	2	5	2	0	1	8	24
Exp. hors CPE	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5
Nb total d'expériences évoquées	1	0	2	4	5	3	2	2	4	3	11	3	4	9	17	70

La grande majorité des expériences évoquées s'est déroulée dans des services de garde à l'enfance (n = 65), et nous revenons un peu plus loin sur celles-ci. Par ailleurs, cinq des expériences mentionnées concernent des expériences personnelles s'étant déroulées dans d'autres milieux (*Exp. hors CPE*). Ce type d'expérience personnelle est évoqué par des élèves en début de formation : deux élèves de 1^{re} année et une élève de 2^e année du programme d'études collégial TÉE. Trois de ces expériences sont assez semblables en ce sens que les élèves se remémorent des situations qu'elles ont vécues dans leur enfance afin de faire part des difficultés de communication qu'elles appréhendent dans leur futur rôle d'éducatrice. L'extrait suivant présente un exemple de ce type de commentaire :

P 4: entretien 1D.txt - 4:31 (270:274)¹⁸

Moi, ce que je me souviens quand j'étais à l'école, c'est que j'arrivais : « Ah! Le professeure m'a dit ça, puis ça ». Puis, si ma mère avait tout, tout écouté ce que j'ai dit, et puis prendre au pied de la lettre les petits drames que j'avais inventés, je pense qu'elle aurait été à l'école à toutes les semaines.

¹⁸ Les divers extraits des entrevues présentés dans cette thèse seront accompagnés du code généré par le logiciel Atlas-TI 4.2 © permettant de les retrouver aisément. Dans ce code, les chiffres 4 : 31 indiquent qu'il s'agit du 31^e énoncé codé dans le quatrième document de base (entrevue 1D). De plus, les chiffres placés entre parenthèses rappellent que l'on peut retrouver cette citation aux lignes 270 à 274 de ce document.

Ainsi, dans cet exemple, l'élève souligne en quelque sorte que le parent doit être en mesure de faire la part des choses pour discerner dans les propos de l'enfant certaines exagérations ou inventions de l'enfant.

4.1.1 Expériences en CPE

Les autres expériences personnelles évoquées se sont toutes déroulées dans des services de garde à l'enfance. Un petit nombre d'entre elles ($n = 3$) évoquent simplement des faits sans que l'élève manifeste une satisfaction ou une insatisfaction quelconque. Il s'agit d'énoncés que l'on peut qualifier de *neutres* puisqu'ils sont simplement descriptifs et que l'on n'y décèle aucune connotation affective. Ces énoncés sont regroupés sous le code *Exp. CPE*. Par ailleurs, la grande majorité des expériences évoquées ne sont pas décrites de manière neutre puisque les propos indiquent clairement une approbation ou une désapprobation des événements ou encore des comportements. Il s'agit donc d'événements qui correspondent à des expériences réussies ou mauvaises. Par conséquent, les énoncés correspondant à ces expériences ont donc été regroupés sous les codes *Exp. réussie CPE* et *Exp. mauvaise CPE*.

En ne considérant que les expériences s'étant déroulées en CPE, cette catégorisation des énoncés permet de constater que les élèves font mention de 38 mauvaises expériences (58%), alors que 24 expériences plus positives (37%) sont rapportées. On retrouve donc beaucoup plus d'expériences négatives que positives dans les propos des élèves, ce qui est illustré graphiquement dans la Figure 6. En définitive, les expériences auxquelles les élèves se réfèrent pour illustrer leur point de vue sont le plus souvent des situations où elles déplorent un élément. Régulièrement, le motif de leur insatisfaction correspond aux attitudes ou aux comportements de certains parents.

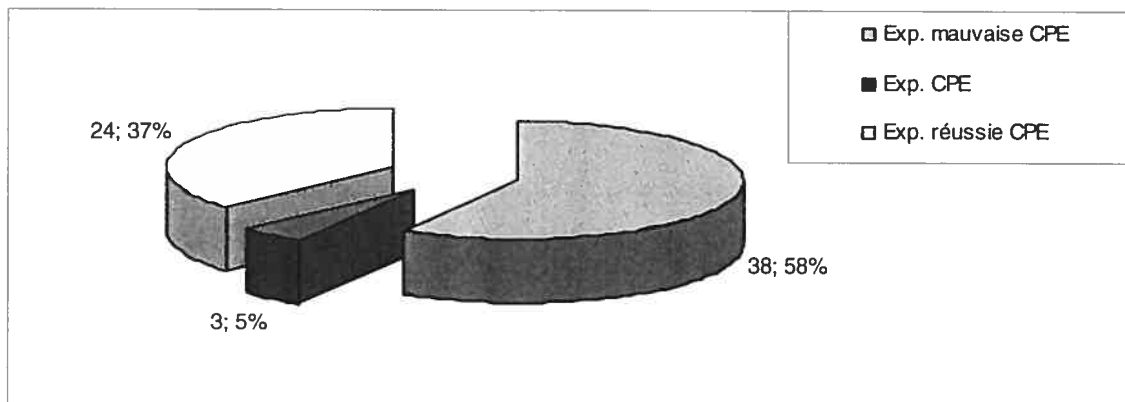


Figure 6 - Répartition en % des divers types d'expériences évoquées par les élèves en entrevue

D'un autre côté, plus du tiers (37%) de ces expériences représentent des situations où les éducatrices observées, ou encore elles-mêmes en tant que stagiaire, semblent fières d'avoir réalisé une intervention auprès des parents qui a donné de bons résultats.

4.1.2 Expériences en tant qu'observatrice ou instigatrice

Parmi les expériences en CPE que les élèves racontent, on retrouve surtout des observations directes ($n = 40$) comme on peut le constater dans le Tableau 18. Il s'agit d'observations réalisées lors des stages du programme d'études en TÉE ou encore lorsque ces élèves ont occupé un emploi d'été ou à temps partiel dans un service de garde à l'enfance. Dans le rôle d'observatrice l'élève raconte une situation observée du point de vue d'une éducatrice ou encore, plus rarement, de celui du parent.

D'autres types d'expérience ($n = 25$) se retrouvent également dans les propos recueillis, et dans ces situations l'élève joue un rôle d'*instigatrice*. En d'autres termes, l'élève joue un rôle de premier plan car elle raconte une situation qui lui est arrivé personnellement dans ses interactions avec les parents alors qu'elle travaillait dans un CPE.

Tableau 18 - Répartition des expériences des élèves en CPE
selon les rôles d'observatrice ou d'instigatrice

	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	Total
Observatrice (perspective de l'éducatrice)	0	0	0	2	4	1	2	2	3	1	5	2	3	8	5	38
Observatrice (perspective du parent)	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Instigatrice	0	0	0	0	1	1	0	0	1	2	6	1	0	1	12	25
Nb total d'expériences évoquées	0	0	2	2	5	2	2	2	4	3	11	3	3	9	17	65

Dans les segments des entretiens où les élèves racontent une situation observée, elles relatent presque toujours ce qui est arrivé à une éducatrice tout en adoptant son point de vue, et ce, autant dans les situations d'expériences positives ou non.

P 5: entretien 2A.txt - 5:81 (21:24)
Code: [Exp. mauvaise]

[...] j'étais avec elle (éducatrice), et, c'est en fait ses versions à elle, par rapport à ce que je voyais, que je me faisais une opinion comme quoi, ben, collaborer avec les parents, c'est pas facile.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:6 (89:91)
Code: [Exp. réussie]

Puis en stage III, elles (éducatrices) m'ont dit qu'elles avaient de bons parents. Qu'il y avait une belle relation avec les parents qui participaient. Qu'ils informaient beaucoup les parents. Puis, j'ai trouvé vraiment une différence [avec d'autres milieux].

Par ailleurs, dans plus du tiers des situations (n = 25) les élèves ont été directement concernées en tant que principale instigatrice de la situation qu'elles racontent, comme dans l'exemple suivant :

Bah oui! C'est ça,... moi ... ce parent-là que j'avais en tête en disant cela, elle m'avait beaucoup aimée. Moi, je faisais le remplacement d'été puis son enfant était nouvelle, c'était une petite fille de deux ans. Elle s'intégrait vraiment bien en plus. Puis, elle me disait (la mère) : « J'aurais aimé que ce soit toi qui reste (avec mon enfant)... »

Par conséquent, la majorité des expériences relatées correspond à des observations des élèves où elles adoptent le point de vue d'une éducatrice. Plus précisément dans une proportion de 59%, les élèves adoptent le point de vue de l'éducatrice (cf., Figure 7). Et dans une proportion de 38%, elles racontent des expériences où elles ont joué un rôle actif.

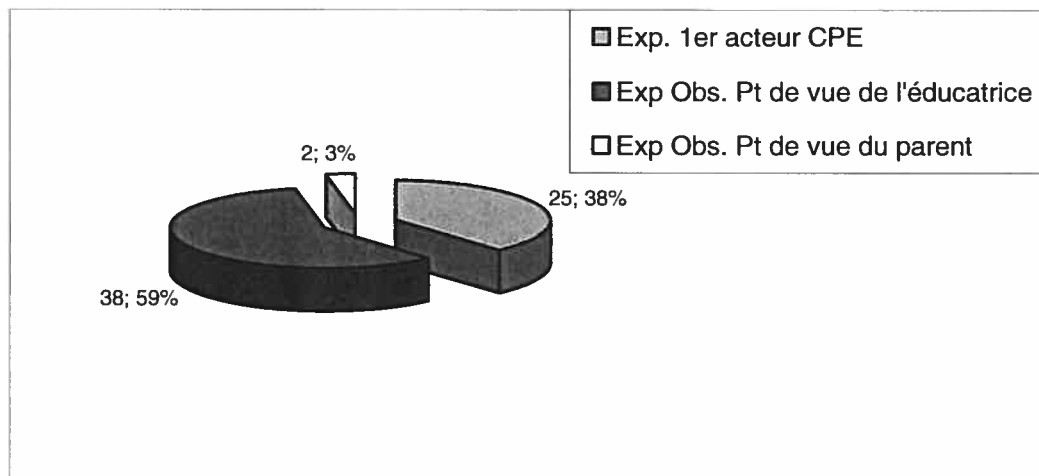


Figure 7 - Répartition des expériences des élèves selon les rôles d'observatrice ou d'instigatrice

Fait à noter, une seule élève (1^{re} année) raconte deux expériences en adoptant la perspective des parents. Il s'agit de situations où cette élève a été témoin des insatisfactions de parents qui se plaignent, par exemple, que les journaux de bord rédigés en CPE concernant leurs enfants sont trop répétitifs et remplis à la hâte.

C'est sûr je travaille avec des personnes qui ont des enfants, qui vont en CPE qui me parlent un peu des liens avec l'éducatrice puis des journaux de bords qu'ils reçoivent des enfants. De ce que je vois, de ce que j'ai connu, je pense que c'est pas, c'est pas assez [...] J'ai entendu [...] dire des CPE que c'était, soit trop court, que les journaux de bord sont remplis en vitesse.

En définitive, la perspective adoptée par les élèves qui est de loin la plus largement répandue est donc celle des éducatrices en exercice que les élèves ont pu observer en diverses circonstances. Il s'agit d'expériences indirectes où l'élève n'est pas pleinement active et responsable de ce qui s'est produit.

4.1.3 Synthèse et analyse

Ces données indiquent dans un premier temps que les expériences de l'élève dans le milieu des services de garde sont très présentes à leur esprit. Il y a tout lieu de croire que ces expériences constituent une base importante dans la construction de leurs représentations sociales des parents utilisateurs des services de garde et de la relation établie entre les éducatrices et ces parents. Les élèves se servent de ces expériences pour appuyer leur propos, démontrer leur point de vue.

Sous toutes réserves, puisqu'il y a peu d'expérience personnelle d'évoquées ($n = 5$), et ce, par un petit nombre d'élèves ($n = 3$), nous avançons l'hypothèse que les représentations des élèves se développent selon le processus suivant. Dans un premier temps les élèves s'appuient sur leurs expériences hors CPE pour se représenter la situation en CPE. Notamment, elles puisent dans leurs expériences à l'école primaire qu'elles se remémorent en tant qu'enfant. La très grande majorité de ces élèves sont avant tout de jeunes adultes sans enfants et elles ont de la difficulté à s'imaginer dans le rôle du parent. De plus, comme elles en sont au début de leur programme de formation en Techniques d'éducation à l'enfance, elles n'ont pas encore développé une identité

professionnelle. Certains propos suivants recueillis en entrevue semblent bien attester de l'hypothèse selon laquelle les élèves se représentent avant tout en tant qu'enfant en début de formation.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:99 (622:623)

Je ne sais pas si tu es capable de comprendre, j'ai vingt-quatre ans, je ne suis pas un enfant mais je me sens encore comme l'enfant de ces parents là.

Puis, à partir de la seconde année du programme d'études les élèves semblent faire beaucoup plus souvent appel à des expériences s'étant déroulées en CPE. Ces expériences sont, dans un premier temps, indirectes puisqu'elles correspondent à des observations réalisées dans les stages du programme d'études ou encore pendant un emploi d'été, un emploi à temps partiel. En racontant ces observations, les élèves prennent essentiellement le point de vue de l'éducatrice pour apprécier ou non les situations. Dans l'ensemble des entrevues, une seule élève fait mention d'une expérience où elle prend clairement le parti des parents. Finalement, c'est en troisième année du programme d'études TÉE que l'on remarque un plus grand nombre d'expériences où les élèves occupent un *premier rôle*. Dans ces situations, les expériences racontées sont alors véritablement les leurs... et non celles vécues par une éducatrice à laquelle l'élève s'identifie. En définitive, le processus de construction des représentations des élèves pourrait s'effectuer ainsi : dans un premier temps les élèves voient les parents à travers leurs propres expériences personnelles comme enfant; puis peu à peu, avec les stages et les expériences de travail, elles en viennent à adopter le point de vue des éducatrices en place et, finalement avec leurs expériences de travail en milieu de garde, elles développent des représentations à partir de leurs propres expériences personnelles. Ce processus correspond bien à la fonction identitaire des représentations (Abric, 1994), c'est-à-dire que les élèves en TÉE développent des représentations qui leur permettent de s'identifier à un groupe (les éducatrices à l'enfance) et de se distinguer des autres (les parents).

Dans un tel processus, les élèves appuient avant tout leurs représentations sur les expériences observées où elles s'identifient à une éducatrice en CPE. Cette identification à des éducatrices en place dans les milieux qui caractérise les élèves, s'avère probablement tout à fait normale dans l'apprentissage de toute profession. Ainsi, le point des éducatrices en exercice revêt une influence déterminante sur les représentations des élèves. Cependant, comme il a été démontré que ces représentations sont parfois négatives, notamment en regard de la reconnaissance des compétences parentales (Holloway, 2000; Kontos, 1984; Kontos et al., 1983; Kontos & Wells, 1986), il y a lieu de craindre la perpétuation de représentations moins propices à l'établissement d'une relation de partenariat avec la famille.

De plus, comme les expériences réussies sont moins souvent mentionnées par les élèves que les expériences plus difficiles, il y a lieu de penser que les élèves sont beaucoup plus attentives aux difficultés qu'aux réussites. On peut émettre l'hypothèse que pour ces élèves les interactions avec les parents sont plus souvent insatisfaisantes et par conséquent que le travail avec eux sera difficile. Ce qui correspondrait encore ici à un type de représentation pouvant certainement nuire à la mise en place d'une relation de partenariat avec les parents.

4.2 Commentaires sur les parents

Lors des entrevues les élèves formulent régulièrement divers commentaires sur les parents (n = 161) usagers des services de garde à l'enfance. On retrouve ce type d'énoncés dans toutes les entrevues, comme il est possible de le constater dans le Tableau 19. Plus particulièrement, ce sont les élèves de deuxième année ainsi que celles ayant participé aux groupes de discussions qui ont émis le plus souvent des commentaires sur ce thème.

Tableau 19 - Répartition des énoncés concernant les parents
utilisateurs des services de garde à l'enfance

CODES	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	Totaux
Perception des parents (<i>neutre</i>)	0	3	1	2	3	6	5	3	2	2	5	0	6	5	4	47
Perceppos/parents	0	0	0	1	0	7	11	1	2	1	2	2	4	4	5	40
Percepneg/parents	1	0	2	1	7	7	4	6	1	0	5	1	10	14	15	74
Totaux	1	3	3	4	10	20	20	10	5	3	12	3	20	23	24	161

Les énoncés sur le thème des parents ont été regroupés en trois sous-catégories : commentaires neutres (perceptions des parents), commentaires positifs (*perceppos/parents*) et commentaires négatifs (*percepneg/parents*). La Figure 8 met en perspective la prépondérance des commentaires d'ordre négatif puisque près de la moitié (46%) des commentaires émis appartiennent à cette sous-catégorie alors que 25% des commentaires sont positifs ou que 29% sont neutres.

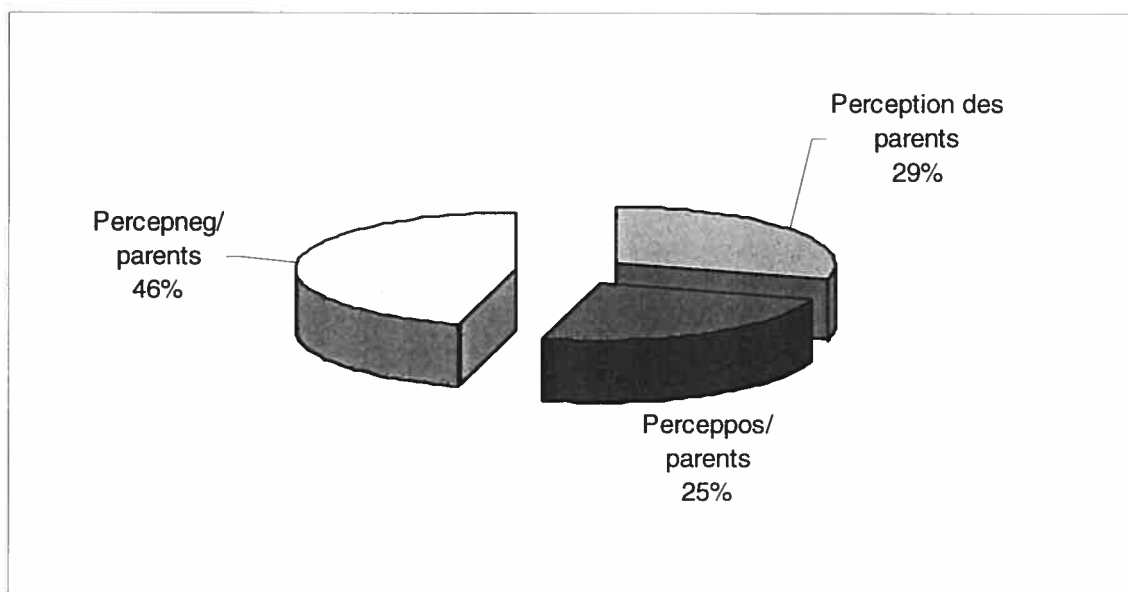


Figure 8 - Répartition en % des énoncés selon les trois sous-catégories
de commentaires sur les parents.

4.2.1 Commentaires neutres

Les 47 commentaires qualifiés de neutres sont simplement descriptifs. Ils ne sont pas chargés d'une approbation ou, à l'inverse, d'un quelconque blâme envers les parents. Trois principaux thèmes ressortent de ces commentaires : la diversité des parents, la disponibilité des parents et certains des besoins des parents qui concernent leur compétence parentale.

4.2.1.1 Diversité des parents

Un premier thème est présent à 13 reprises parmi les commentaires neutres des élèves. Il s'agit de la grande diversité des parents usagers des services de garde à l'enfance. En voici quelques exemples :

P 2: entretien 1B.txt - 2:29 (508:509)

C'est sûr les parents sont pas tous pareils, sont tous différents. Ils ont chacun leur façon d'agir aussi.

P 6: entretien 2B.txt - 6:26 (224:225)

Mais c'est vrai, parce que chaque parent a ses particularités, on ne peut pas dire que tous les parents sont pareils.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:82 (926:926)

D'un parent à l'autre, il y a bien des variantes.

Parmi ces 13 énoncés on en retrouve d'autres où les élèves témoignent également de la diversité des parents usagers en faisant explicitement mention, dans une même phrase de deux types d'attitudes contradictoires chez les parents :

P 8: entretien 2D.txt - 8:14 (189:189)

Oui, il y en a qui sont pressés, il y en a qui prennent plus leur temps.

Je sais qu'il y en a qui ne participent pas, mais il y en a qui aiment cela.

4.2.1.2 Disponibilité des parents

Le second thème qui revient le plus souvent dans les commentaires relatifs aux parents concerne leur disponibilité (n = 17). Ainsi certains commentaires des élèves (n = 10) font état de deux types d'attitudes chez les parents; les parents plus disponibles et ceux moins intéressés... Ainsi, parfois elles comparent la disponibilité des parents à communiquer en fonction de l'âge des enfants ou encore selon le type de service de garde.

P 6: entretien 2B.txt - 6:1 (82:83)

Ben, moi je trouve que les parents en CPE, comparé en scolaire, sont beaucoup plus ouverts, on dirait ... sont plus, sont plus, y prennent plus le temps pour leur enfant.

P11: entretien 3C.txt - 11:17 (188:190)

Plus ils sont petits [les enfants], plus ils s'informent. Plus ils sont grands, plus on dirait, pas que ça les intéresse moins, mais que c'est moins important ...

On retrouve également divers commentaires des élèves qui reconnaissent que les parents sont préoccupés par le temps (n = 3) ou encore par d'autres obligations (n = 4), ce qui contribue aux yeux des élèves à expliquer qu'ils sont parfois moins disponibles.

P 6: entretien 2B.txt - 6:48 (381:383)

Des fois y'a des parents c'est plus difficile à aller les chercher parce que c'est comme, c'est comme si, ils sont préoccupés à d'autres choses, ils pensent pas à ça...

4.2.1.3 Besoins des parents

Un autre ensemble d'énoncés (n = 11) évoque certaines caractéristiques des parents sous l'angle de leurs besoins. Dans certains de ces énoncés (n = 7) les parents sont décrits comme gênés, timides ou encore ayant besoin d'être mis en confiance, sécurisés pour bien assumer leur rôle parental.

P 2: entretien 1B.txt - 2:9 (112:115)

S'ils n'aiment pas notre façon d'agir avec leur enfant, ils vont dire ben, peut-être que, sais pas, ils veulent pas nous décevoir puis arriver en nous disant : « Ah! Ben! [je ne suis pas d'accord] ». C'est sûr qu'il y en a qui ne seront pas capables de le dire là.

P 7: entretien 2C.txt - 7:27 (253:254)

Mais, tu le sens qu'il y a un petit besoin de confiance là.

P10: entretien 3B.txt - 10:4 (96:96)

C'est ça, ils [parents] sont plus inquiets, je dirais, avec les plus jeunes [enfants].

Dans ce même thème, on retrouve aussi d'autres énoncés (n = 4) qui font état que les parents ont besoin d'être informés, d'avoir certaines explications quant au fonctionnement du service de garde.

P 7: entretien 2C.txt - 7:46 (390:390)

Des nouvelles approches [pédagogiques], puis les parents ont un grand besoin de savoir ces choses-là.

Il faut en quelque sorte leur expliquer le programme éducatif, les règles de fonctionnement pour l'aider à bien comprendre ce que vit l'enfant.

4.2.2 Commentaires positifs

Les élèves ont également formulés plusieurs commentaires positifs (n = 40) sur les parents où l'on constate qu'ils les apprécient pour diverses raisons. Ces énoncés se regroupent en 5 thèmes principaux : le parent raisonnable, le parent qui communique, le parent qui fait preuve d'ouverture, le parent qui collabore, le parent compétent et le parent qui reconnaît le travail de l'éducatrice.

4.2.2.1 Parents raisonnables

Une première série d'énoncés (n = 7) souligne que les parents sont en quelque sorte raisonnables. Ainsi on retrouve parmi ces énoncés cinq d'entre eux qui laissent voir que le parent est en mesure de comprendre le point de vue de l'éducatrice en autant que l'on prenne soin de le lui expliquer. Ces commentaires sont formulés dans les entrevues alors que les élèves évoquent des situations où il pourrait y avoir un désaccord entre l'éducatrice et le parent.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:48 (306:307)

Je pense en l'expliquant, je pense que le parent il peut comprendre.

P 7: entretien 2C.txt - 7:80 (683:685)

Si t'as pas peur de foncer, puis de lui dire vraiment ce qu'il en est, ben le parent au retour, il va vraiment voir que : « Ok! Elle veut m'apporter quelque chose ! Elle n'est pas contre moi, elle est avec moi. »

Par ces commentaires, émis par un total de quatre élèves, on s'aperçoit qu'elles ont confiance en la capacité de jugement des parents et que, si on prend soin de leur présenter clairement les faits, ils seront même reconnaissants. Dans un même ordre d'idées, deux autres commentaires positifs provenant des élèves du groupe de discussion de troisième année, indiquent que les parents peuvent reconnaître les qualités des éducatrices ou du moins les efforts consentis pour s'occuper des enfants.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:78 (917:918)

Il y avait un papa qui m'a demandé... il arrive, je lui dis bonjour, je dis : « Ça va bien? ». Il dit : « Ben là, ce serait plutôt à moi de te demander cela avec toute cette gang-là. »

Dans le contexte de l'entrevue de groupe d'où provient cet extrait, les autres élèves présents manifestent fortement leur approbation face à une telle attitude de compréhension du parent à l'égard du travail d'une éducatrice.

4.2.2.2 Parents qui communiquent

Le thème de la communication est de loin celui qui revient le plus souvent parmi tous les commentaires d'appréciation (n = 7). Ce type de commentaire se retrouve dans 10 des 15 entrevues. Plus précisément, il semble que les élèves apprécient particulièrement lorsque les parents prennent les devants et leur adressent la parole comme dans les exemples suivants:

P 8: entretien 2D.txt - 8:31 (382:383)

Tu sais les parents qui te disent bonjour ou qui viennent tout le temps vers toi pour communiquer, c'est correct.

P11: entretien 3C.txt - 11:21 (204:206)

Ils [parents] sont tout le temps dans la garderie. Ils veulent tout le temps tout savoir, puis [pour] les 18 mois, on dirait qu'ils posaient beaucoup de questions puis, avec l'éducatrice en tout cas, ça allait, ça allait bien. Ça allait vraiment très bien.

À travers ces commentaires, on constate que ces élèves sont sensibles au fait que des parents aillent vers elles pour s'informer de la journée de l'enfant. Elles y voient la démonstration explicite d'un intérêt pour l'enfant qu'elles partagent alors avec le parent. La communication décrite dans ces énoncés concerne surtout la communication verbale

mais quelques énoncés évoquent également la communication écrite mise en place dans le CPE.

P 9: entretien 3A.txt - 9:30 (395:396)

Ça paraît, ils aiment ça les parents, là tu suite [en arrivant le soir], ils s'en vont chercher leur fiche, là ils lisent ça.

L'ensemble des commentaires positifs émis sur le thème de la communication décrit en définitive des parents actifs dans le processus de communication, qui ne se gênent pas pour poser des questions à l'éducatrice sur l'enfant ou sur les activités présentées dans la journée. Ces parents sont également décrits comme non pressés, capables de prendre le temps d'échanger quelques mots que ce soit le matin ou le soir.

4.2.2.3 Parents ouverts et disponibles

Un peu dans le même ordre d'idées, d'autres commentaires positifs (n = 5) traitent des parents en soulignant leur ouverture à la personne en charge de leur enfant qu'il s'agisse de l'éducatrice ou encore d'une stagiaire. Ces élèves font état de leur satisfaction relativement à l'accueil des parents à leur égard, ou encore elles indiquent apprécier la relation qui s'établit facilement avec les parents.

P 7: entretien 2C.txt - 7:26 (252:253)

Mais les parents, eux, ils veulent te connaître. Ils sont très ouverts aux stagiaires, puis à l'éducatrice...

P10: entretien 3B.txt - 10:16 (206:208)

Oui! Je me suis toujours très bien entendue avec les parents, il n'est jamais arrivé encore de problème, cela a toujours très bien été. Les parents ont toujours été ouverts, ... je suis assez ouverte moi-même.

Ces élèves décrivent donc des parents ouverts à la relation avec les éducatrices. On observe aussi que ces élèves indiquent clairement leur appréciation devant une telle attitude.

4.2.2.4 Parents collaborateurs

Une autre série d'énoncés (n = 6) traite des parents qui sont prêts à donner un coup de main. Ces énoncés peuvent se regrouper sous le thème de la collaboration qui correspond à une aide ponctuelle. Les parents y sont décrits comme impliqués, disponibles à apporter du matériel ou à offrir leur aide pour une activité spéciale.

P 7: entretien 2C.txt - 7:3 (103:106)

Où j'étais, les parents étaient en grande collaboration. Ils s'offraient régulièrement puis les éducatrices n'avaient pas peur d'aller aborder les parents là.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:23 (239:240)

Quand tu parles des sorties, n'importe quoi, il y en tout le temps des parents qui veulent venir.

Il s'agit donc de parents qui en plus d'avoir une bonne relation, offrent leur soutien à l'éducatrice.

4.2.2.5 Parents compétents

D'autres commentaires positifs (n = 5) concernent les compétences des parents à l'égard de leur enfant. On souligne en quelque sorte que le parent peut soutenir les apprentissages de son enfant.

P 7: entretien 2C.txt - 7:51 (401:402)

Ils apportent beaucoup, beaucoup de choses dans le fond là, dans la situation avec l'enfant.

Précisons que ce type de commentaire revient à quatre reprises dans l'entrevue d'une même élève et à une seule autre reprise dans un groupe de discussion. Cette répartition limitée à deux situations d'entrevue sur un total de quinze nous amène à souligner qu'il est tout de même peu fréquent. De plus ces énoncés sont relativement peu explicites comme il est possible de le constater dans l'extrait suivant :

P 7: entretien 2C.txt - 7:66 (556:559)

Les parents, je pense que c'est important de les intégrer davantage. Ça je suis certaine..., je suis certaine qu'il y a quelque chose qu'ils peuvent apporter aux enfants qu'on n'a pas peut-être pas encore trouvé.

Le parent apporte quelque chose à l'enfant mais il semble difficile à cette élève de préciser la nature réelle de ces impacts positifs. Il en est probablement de même pour l'ensemble des élèves puisque ce thème n'est pratiquement jamais abordé dans leurs propos. Elles ne s'avèrent pas très préoccupées par la contribution du parent au développement et à l'éducation de son enfant.

4.2.3 Commentaires négatifs

Enfin, une dernière sous-catégorie de commentaires retient notre attention, il s'agit des commentaires dits négatifs, soit ceux où l'élève indique clairement qu'elle désapprouve l'attitude du parent dépeinte dans ses propos. Ces commentaires (n = 74) négatifs sont les plus fréquemment mentionnés. Ils se regroupent sous divers thèmes dont la plupart sont les mêmes que ceux qui ressortent dans les commentaires positifs. Cependant, puisqu'il s'agit de commentaires négatifs, il va de soi que ces thèmes sont traités sous un tout autre angle. Les commentaires négatifs parlent donc des parents : exigeants et critiques; non communicateurs; non disponibles; non collaborateurs; peu compétents ainsi que des parents envahissants ou des parents craignant de perdre leur place.

4.2.3.1 Parents exigeants et critiques

Une première série de commentaires négatifs (n = 10) à l'égard des parents les décrit comme étant exigeants et, par le fait même, peu enclin à comprendre le point de vue de l'éducatrice. L'échange suivant survenu lors d'un groupe de discussion donne une bonne idée de ce genre de commentaire :

P14: Grdis 2e année.txt - 14:45 (381:396)

Élève- Les snobs...

Q- Il y a des snobs?

Élève- Oui,

Q- Comment est-ce qu'ils se démarquent ces parents-là?

Élève- Ben, eux autres, ils ne vont pas te parler. Puis, ils vont chialer. Si son petit, il a un morceau de biscuit sur son chandail, il va te remettre cela sur le nez. Puis, il faut que tu t'arranges absolument pour que sa couche soit changée cinq minutes avant que la mère arrive, sinon elle chiale s'il y a un pipi dedans. Les parents comme cela ne sont pas trop agréables.

Les parents décrits dans ces commentaires semblent très peu enclins à discuter, à prendre en considération le point de vue des éducatrices. Selon ces élèves, de tels parents exigent des soins pour leur enfant sans égard pour l'éducatrice qui doit s'occuper de plusieurs enfants à la fois. Les parents dépeints dans ces commentaires sont insatisfaits et critiques quant aux activités et aux interventions de l'éducatrice. Certains de ces commentaires laissent entrevoir également que ces élèves ressentent ainsi un manque de reconnaissance professionnelle de la part de ces parents.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:46 (399:400)

[...] ceux qui voient la garderie comme on garde des enfants, puis « vous autres [les éducatrices] vous n'êtes pas grand-chose, vous êtes des gardiennes ».

Fait à noter, ce genre de commentaires est tout particulièrement présent dans un groupe de discussion où il revient à 8 reprises.

4.2.3.2 Parents non communicateurs

Le thème de la communication revient à 22 reprises dans les commentaires négatifs des élèves. Il s'agit du sujet le plus souvent abordé dans les commentaires négatifs. Principalement, on y décrit des parents qui sont peu intéressés à participer à la communication au sujet de l'expérience quotidienne de l'enfant au CPE :

P 9: entretien 3A.txt - 9:40 (85:86)

Mais les parents n'étaient pas intéressés à savoir tout ce qu'il avait fait dans la journée là.

P 8: entretien 2D.txt - 8:52 (706:707)

C'est ça, ils font 2 mondes. Puis, le monde de la garderie, ça leur passe dix pieds par-dessus la tête.

Dans le cas de ce deuxième exemple, on peut percevoir un certain dépit chez l'élève par ce qu'elle semble considérer comme un manque de reconnaissance par égard à son métier. Certains autres commentaires négatifs laissent également entrevoir ce qui rend ces comportements désagréables aux yeux des élèves. Ainsi, une élève se sent personnellement interpellée par l'attitude du parent :

P 6: entretien 2B.txt - 6:72 (640:641)

Mais les parents qui sont froids, puis qui ne sont pas intéressés à te parler, je me dis « Mon doux! J'ai-tu fait quelque chose de pas correct ? »

Et une autre élève, est passablement déçue de l'indifférence démontrée par le parent dans l'exemple suivant :

P 8: entretien 2D.txt - 8:49 (686:693)

Élève - Oui, ce type de parents-là. Que si tu leur dis que l'enfant a été super tannant, pas en général là, mais tannant dans la journée puis ils s'en vont, puis c'est comme si...

Q- [...] il s'était rien passé?
 Élève - C'est ça.

Cette insatisfaction souvent présente quant à la communication avec les parents concerne principalement la communication verbale mais aussi la communication écrite. À ce propos, on retrouve parmi les commentaires négatifs huit d'entre eux où les élèves émettent des commentaires négatifs sur les parents qui ne lisent pas les journaux de bord que les éducatrices rédigent dans les CPE concernant les activités et les comportements des enfants.

P11: entretien 3C.txt - 11:43 (347:349)

Il y en avait un [parent] en haut qui ne prenait jamais le journal de l'enfant, la petite pochette de l'enfant est tout le temps pleine de petits mots.

En définitive, il semble donc y avoir plusieurs motifs d'insatisfaction autour du processus de communication entre les éducatrices et les parents usagers des CPE.

4.2.3.3 Parents non disponibles

Un peu dans le même ordre d'idées, les élèves déplorent à plusieurs reprises (n = 15) un manque de disponibilité de la part des parents. Ceux-ci sont décrits comme étant pressés et peu présents dans le milieu, ce qui compromet la communication souhaitée par les éducatrices.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:55 (335:338)

Mais c'est vrai ce que Jacinthe a dit. Il y a des parents, ils arrivent le matin, les becs aux enfants et « Bye ». Ils viennent le soir : « Viens-t-en ! ». C'est tout. Ça rentre et ça sort et c'est tout juste s'ils sont capables de te dire bonjour.

Certains parents sont également décrits comme peu disponibles aux rencontres individuelles ou de groupe.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:58 (354:356)

Tu aurais eu vraiment besoin de parler et que tu es jamais capable de parler le soir ou le matin. Lui, il ne sera pas plus à la rencontre.

Les élèves déplorent particulièrement ces comportements. Elles mentionnent que ce sont souvent ces parents absents des réunions que l'éducatrice souhaite rencontrer car il y a des problèmes avec leur enfant.

4.2.3.4 Parents non collaborateurs

Un autre ensemble plus restreint de commentaires négatifs ($n = 4$) concerne la collaboration avec les parents. Ceux-ci sont décrits comme peu impliqués dans le milieu; soit qu'il est long et difficile d'obtenir leur aide ou encore qu'ils ne collaborent pas du tout. Les deux exemples suivants illustrent ce type de commentaires.

P 7: entretien 2C.txt - 7:69 (591:592)

Il y a des parents qui sont ... On a de la misère à avoir [leur collaboration], des fois on a de la misère à les avoir pour le linge de rechange [de l'enfant].

P11: entretien 3C.txt - 11:28 (240:241)

Avec les expériences de travail, je trouve qu'il y a des parents que, qui n'embarquent pas là.

Ces parents ne sont donc pas intéressés à contribuer aux activités dans le milieu. Ils sont décrits comme ne répondant que difficilement à des demandes concernant leur propre enfant.

4.2.3.5 Parents peu compétents

Les compétences parentales des parents usagers des services de garde sont mises en cause dans un bon nombre de commentaires des élèves. En tout, quinze énoncés font

état de compétences parentales plus ou moins adéquates. Par ailleurs, dans certains énoncés (n = 8) des élèves déplorent particulièrement les parents qui sont surprotecteurs.

P 5: entretien 2A.txt - 5:3 (27:27)

Faut que leur enfant soit choyé, puis que rien ne leur arrive.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:42 (569:572)

[...] ou des parents surprotecteurs. Moi j'ai vu cela aussi. Elle avait amené des sandales spéciales pour si on va au parc. Puis des couches spéciales, si on va à la piscine. Puis c'est d'essayer d'expliquer que là, on ne peut pas faire un traitement privilégié pour son enfant tout le temps.

Ces commentaires ont été particulièrement observés dans un des groupes de discussion où ils reviennent à cinq reprises. Selon les élèves, ces parents empêchent leur enfant de vivre certaines activités ou encore ils demandent à l'éducatrice des soins particuliers pour leur enfant. Il semble difficile pour ces élèves d'adapter les pratiques en cours dans le milieu pour un seul enfant.

D'autres commentaires (n = 5) sur le même thème des compétences parentales déficientes font état de parents ayant de la difficulté à faire la part des choses. Plus précisément, selon ces élèves, il y a des parents qui adoptent le point de vue de leur enfant dans des situations où l'éducatrice semble avoir des récriminations à formuler concernant l'enfant.

P 4: entretien 1D.txt - 4:33 (293:294)

Faire la part des choses quoi que, quand ils en ont rien qu'un, c'est tout le temps le plus beau, le plus fin, le plus intelligent...

P11: entretien 3C.txt - 11:62 (593:595)

Il y'a des parents que je trouve difficile à approcher parce que, qu'on dirait qu'ils considèrent l'enfant comme parfait! Tsais, « Ah! Non! Ça se peut pas [que mon enfant soit ainsi] ».

Il s'agit donc de parents *partiaux*, pour qui il s'avère difficile de faire la part des choses et d'analyser une situation objectivement. Ce type de parent prend le parti de l'enfant et ne semble pas capable de tenir compte du point de vue de l'éducatrice. En fait, ce parent peut en venir à nier les observations de l'éducatrice. Dans les entretiens, les élèves démontrent beaucoup de dépit face à de tels parents. Finalement, un dernier type de commentaire est repris par deux élèves seulement. Il s'agit du parent qui se décharge de ses responsabilités parentales sur l'éducatrice.

P 5: entretien 2A.txt - 5:79 (260:263)

Le parent va se dire : « Bien de toutes façons, elle [éducatrice] va le faire, c'est pas grave! Ce n'est pas important pour moi, je sais qu'elle fait son travail, elle le fait bien. Ok. Moi, je suis débarrassé de mes responsabilités.»

Ces parents semblent donc peu intéressés par le développement de leur enfant et ils se déchargent de leurs responsabilités à la première occasion. Il s'agit toutefois d'un type de commentaire relativement moins fréquent que les deux précédents sur les parents surprotecteurs et *partiaux*.

4.2.3.6 Parents jaloux ou craignant de perdre leur place

Deux autres caractéristiques de parents présentes dans les représentations de certaines élèves ressortent à travers des commentaires négatifs (n = 8). Le thème du parent envahissant revient à quatre reprises dans des commentaires. Ces élèves décrivent des parents qui veulent être trop présents dans le milieu : de tels parents ne partent plus le matin et ils dérangent en quelque sorte le travail de l'éducatrice.

P 7: entretien 2C.txt - 7:15 (163:165)

Il y en a quelques-uns qui veulent trop s'intégrer, que l'éducatrice est comme un peu éclipsée parce que le parent veut prendre comme le groupe en charge.

Dans un groupe de discussion, trois des élèves parlent des parents *jaloux* de la relation que l'éducatrice entretient avec l'enfant. Une élève de première année revient également sur ce thème. Au total, quatre élèves reprennent donc un commentaire à l'effet que des parents éprouvent certaines craintes de perdre leur place auprès de l'enfant.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:42 (362:364)

Comme tu dis justement, il y en a qui peuvent être considérés, comme tu dis, entre grosses guillemets, comme jaloux parce que veut, veut pas, il y en a qui ont des enfants, mettons, plus difficiles. Puis là, ils se rendent compte qu'avec toi cela réussit.

Dans ce dernier exemple, on remarque que cette élève se représente le parent comme étant tenté de se comparer avec l'éducatrice, créant ainsi un terrain propice à une certaine compétition entre le parent et l'éducatrice.

4.2.4 Synthèse des commentaires et analyse

Un premier constat se dégage à travers l'ensemble des commentaires des élèves : elles reconnaissent clairement qu'il existe une grande diversité de parents. D'une part, plusieurs des commentaires neutres sont formulés de manière à spécifier l'existence de plusieurs types de parents ($n = 13$). D'autre part, dans la majorité des entrevues (10 entrevues sur un total de 15), on retrouve à la fois des commentaires positifs et des commentaires négatifs sur les parents (cf., Tableau 19, page 141). Finalement, à plusieurs occasions, les élèves prennent soin de préciser *qu'il y a des parents qui ...* laissant entendre que ce n'est donc pas la majorité des parents qui agit ainsi. Ces observations nous incitent à reconnaître que les élèves ont des représentations multiples des parents. Elles font généralement preuve d'une certaine prudence, de retenue dans leurs affirmations. Elles ne considèrent pas les parents comme un tout homogène, mais bien plutôt comme une ensemble hétérogène. Pour ces élèves, il existe chez les parents usagers des services de garde à l'enfance toute une gamme de personnalités. Nous sommes tenté d'établir un parallèle entre cette représentation et un apprentissage de base

qui est véhiculé dans l'ensemble de la documentation en éducation de la petite enfance. En effet, une notion-clé que les élèves apprennent dès la première session de leur programme d'études en TÉE est que *chaque enfant est unique*. Or, il semble bien qu'elles transposent ce principe de base contenu notamment dans le programme éducatif des CPE (Gouvernement du Québec, 1997), dans leurs représentations des parents puisqu'il s'avère répandu chez ces élèves que *chaque parent est, à l'instar de l'enfant, unique* lui aussi.

Par ailleurs, il faut aussi reconnaître que les commentaires négatifs sont plus nombreux que les commentaires positifs. Les élèves, comme pour les expériences vécues en CPE, accordent plus d'attention aux éléments dérangeants, aux aspects qu'elles déplorent chez les parents. Cette préoccupation pour les éléments négatifs dans la relation avec les parents est tout particulièrement observable dans les entrevues de groupe comme il est possible de le constater dans le Tableau 20.

Tableau 20 - Répartition des commentaires des élèves dans les trois entrevues de groupe

	Grdis1	Grdis2	Grdis3
CODES			
Perception des parents (neutre)	6	5	4
Perceppos/parents	4	4	5
Percepneg/parents	10	14	15
Totaux	20	23	24

La situation d'entrevue de groupe est reconnue pour créer un climat où les participants se sentent plus à l'aise de confier leur pensée que lors des entrevues individuelles (Bogdan & Biklen, 1998; Krueger, 1994). Si c'est bien le cas, il y a une bonne probabilité que ces résultats correspondent encore mieux aux représentations plus dominantes des élèves à l'égard des parents. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée des observations de Kontos (1984, 1987) et de Kontos et al. (1983) qui avaient recensé de telles perceptions des parents généralement plus négatives chez des éducatrices en service de garde à l'enfance, il y a déjà quelques années. Par conséquent, cette

prépondérance des expériences négatives et des commentaires négatifs est quelque peu inquiétante pour le développement de la compétence de l'élève en TÉE à établir une relation de partenariat avec le parent. D'autant plus que, comme l'indique Abric (1994), les représentations exercent des fonctions d'orientation (guider les pratiques) et de justification (justifier les comportements et les prises de position). Par conséquent, les représentations plus *négatives* des élèves risquent-elle d'amener celles-ci à choisir leurs pratiques à l'égard de parents tout en se disant que cela ne marchera pas et qu'il ne faut pas trop y mettre d'efforts (fonction d'orientation)? Ou encore, devant les résultats mitigés d'un appel à l'aide auprès des parents, des élèves pourraient être tentées de voir là une preuve que les parents ne veulent pas collaborer (fonction justificatrice). Alors qu'il est possible également que le peu de réponses des parents soit avant tout causé par des facteurs comme une information imprécise ou encore une affiche trop discrète. La prépondérance des expériences négatives et des commentaires négatifs qui semble caractériser les représentations des élèves en TÉE à l'égard des parents peut interférer dans l'apprentissage de celles-ci à établir une relation de partenariat avec les parents.

D'autre part, l'ensemble des commentaires positifs et négatifs permet de dégager ce qui distingue les parents *faciles* des parents plus *difficiles*. En effet, il semble clair pour les élèves en TÉE que certaines personnes sont agréables à côtoyer et d'autres moins. D'ailleurs, on retrouve les mêmes thèmes récurrents autant dans les commentaires positifs que les commentaires négatifs (cf., Tableau 21). Certains thèmes (diversité et compétence parentale) sont aussi présents dans les commentaires neutres. Déjà en soi, cette situation indique l'importance accordée par les élèves à ces différents sujets.

Les parents sont donc reconnus par les élèves en TÉE comme étant très différents d'un à l'autre. Cette diversité se mesure pour les élèves sur divers axes correspondants aux thèmes présents dans leur discours. Ainsi, il y a des parents qui sont capables de comprendre le point de vue de l'éducatrice alors que d'autres sont exigeants et critiques. On comprend facilement que si les parents sont perçus généralement comme exigeants et trop critiques, c'est forcément l'ensemble de la relation qui sera imprégnée de cette représentation.

Tableau 21 - Principaux thèmes présents dans les commentaires des élèves en TÉE recueillis lors des entrevues

Commentaires neutres			Commentaires positifs		Commentaires négatifs	
Thèmes		N		N		N
Capacité de compréhension			Des parents... Raisonnables	7	Des parents... Exigeants, critiques	10
Communication			Intéressés par la communication verbale et écrite	17	Peu intéressés par les situations de communication	22
Disponibilité	Diversité des parents : deux pôles existent	10	Ouverts et peu pressés	5	Peu présents et pressés	15
Collaboration			Prêts à s'engager dans des activités	6	Refusant ou n'obtempérant aux demandes de l'éducatrice qu'après un délai	4
Compétence parentale	Inquiets, ayant besoin d'être rassurés, d'être informés	7	Capables de soutenir les apprentissages de l'enfant	5	Ayant des difficultés à soutenir l'apprentissage de leur enfant (surprotecteurs ou partiels)	15
Autres caractéristiques	Grande diversité des types de parents	13			Parents envahissants ou craignant de perdre leur place	8

La communication et la disponibilité à l'autre sont les deux sujets qui reviennent le plus fréquemment dans les commentaires. Ces thèmes sont donc très présents dans les représentations des élèves à l'égard des parents. La disponibilité revient dans les trois catégories de commentaires : neutre ($n = 10$), positifs ($n = 5$) et négatifs ($n = 15$). Les élèves déplorent particulièrement que les parents soient pressés lors des arrivées et des départs et qu'ils ne prennent pas le temps de s'intéresser à ce que l'enfant et l'éducatrice vivent ensemble. On retrouve presque autant de commentaires positifs ($n = 17$) que négatifs ($n = 22$) quant à la communication avec les parents. D'un côté, il y a des parents qui s'informent, qui vont au devant de l'éducatrice et d'un autre côté, se retrouvent des parents qui sont très peu intéressés ou même qui fuient les situations de

communication. Les commentaires recueillis auprès des élèves sur ces deux thèmes, tant par leur contenu que par leur fréquence, confirment la très grande importance accordée à l'ensemble de la communication par les futures éducatrices en services de garde. On sait par ailleurs que si les éducatrices souhaitent une grande communication, les parents accordent généralement moins d'importance à de tels échanges (Ghazvini & Readdick, 1994; Powell, 1998), ce qui explique déjà en bonne partie les insatisfactions formulées. De plus, certains commentaires des élèves laissent entendre qu'au-delà du partage de l'expérience quotidienne de l'enfant et du suivi de son développement, les situations de communication sont également recherchées parce que l'élève y trouve une reconnaissance de la valeur de son travail. En effet, lorsque le parent s'intéresse à ce que l'enfant vit dans le milieu de garde, du point de vue de l'éducatrice, ce parent reconnaît par le fait même les efforts de l'éducatrice pour soutenir l'apprentissage de son enfant. Dans le même ordre d'idées, nous remarquons que plusieurs des commentaires négatifs des élèves quant à la communication déplorent le manque d'intérêt du parent pour ce que l'enfant fait (et par le fait même sur le travail de l'éducatrice). La communication prendrait donc une double fonction : assurer un suivi pour l'enfant mais aussi, de manière indirecte, reconnaître le travail effectué par l'éducatrice. Il peut s'agir d'une piste intéressante pour mieux comprendre certaines des difficultés reliées à l'ensemble du processus de communication entre les parents et les éducatrices.

La collaboration à des activités ponctuelles est l'autre thème qui revient à la fois dans les commentaires positifs et négatifs. Les commentaires émis sur la collaboration vont d'un extrême à l'autre ; les parents collaborent facilement pour certaines alors que, pour d'autres, il est impossible d'obtenir leur soutien. Il s'agit du seul sujet revenant plus souvent dans les commentaires positifs ($n = 6$) que négatifs ($n = 4$). Il y a lieu de penser que pour les élèves qui considèrent que les parents ne sont pas disponibles et ne sont pas intéressés à communiquer, il est difficile d'imaginer que ces parents puissent donner un coup de main et réaliser certaines tâches. Par conséquent, il est possible que ce thème soit moins souvent abordé par des élèves qui considèrent que l'on ne peut même pas communiquer avec les parents.

La compétence parentale est le dernier thème présent à la fois dans les trois types de commentaires. Dans les commentaires neutres (n = 7) les parents sont décrits comme inquiets, gênés. Il est fait mention de leurs besoins d'être sécurisés et d'avoir des explications sur le fonctionnement du service de garde. Quant à eux, les commentaires positifs (n = 5) sont plus vagues et beaucoup moins répandus parmi les élèves. En effet, seulement deux élèves sur un total de 31 élèves rencontrées dans les diverses situations d'entrevue émettent des commentaires positifs quant aux compétences des parents. De plus, ces commentaires sont plutôt vagues : *le parent peut apporter quelque chose à son enfant*, sans plus de précisions. Les élèves s'avèrent donc très peu incitées à reconnaître les compétences des parents. La compétence parentale semble pratiquement absente dans leurs représentations des parents. Dans un même ordre d'idées, il apparaît surprenant que le rôle de *premier éducateur de l'enfant du parent*, pour reprendre une expression très présente dans le milieu de l'éducation de la petite enfance, soit totalement absent du discours des élèves. En fait un seul énoncé parle en quelque sorte du rôle du parent par rapport à son enfant.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:6 (78:80)

Les parents sont là justement pour assurer cette continuité par rapport à l'éducatrice, que l'enfant ait tout le temps la même base. Le parent, c'est le parent là!

En fait, les commentaires regroupés sous le thème de la compétence parentale révèlent que les élèves se représentent presque essentiellement le parent dans sa relation avec l'éducatrice et très peu dans son rôle même de parent et de premier éducateur de l'enfant.

Finalement, les commentaires négatifs (n = 15) des élèves concernant les compétences parentales sont plus nombreux et précis que les commentaires positifs. Ils décrivent des parents qui surprotègent leur enfant ou qui font preuve d'un manque de jugement. Il est intéressant de noter que les situations pourraient être interprétées différemment dès que l'on reconnaît dans les gestes dépeints par les élèves, un parent qui tente d'obtenir des soins particuliers pour bien répondre aux besoins de son enfant ou encore un parent qui

cherche avant tout à protéger son enfant en prenant son parti. Les sept dimensions distinctes des rôles de parents et d'éducatrice (Katz, 2000) sont absentes de ces représentations. Par exemple, des élèves reprochent la partialité des parents que cette auteure considère comme une qualité nécessaire chez les parents pour assurer une solide base au développement de l'enfant. Il semble bien que les élèves émettant de tels commentaires, voient ces situations avant tout du point de vue de l'éducatrice qui doit changer sa pratique devant les demandes de ces parents. Pour elles, ces attitudes des parents entraînent une confrontation de points de vue et peuvent exiger une démarche de résolution de conflit. Ces situations semblent déplaire aux élèves puisque de telles attitudes des parents imposent en quelque sorte une charge de travail supplémentaire pour tenir compte de leurs demandes. Ces commentaires donnent l'impression que du point de vue de ces élèves, tout serait tellement plus facile si les parents prenaient pour elles et approuvaient simplement leur manière d'agir.

Finalement, quelques autres commentaires négatifs ($n = 8$) décrivent deux caractéristiques décriées des parents : le caractère envahissant de certains parents ou encore la crainte du parent de se voir supplanter par l'éducatrice dans le cœur de l'enfant. Dans les deux cas, les élèves déplorent ces attitudes et elles semblent encore ici remettre en question la compétence de ces parents.

En définitive, les élèves se montrent beaucoup plus précises dans leurs commentaires concernant les *incompétences* parentales que leurs compétences. Cette difficulté à reconnaître les qualités de l'autre constitue assurément un obstacle important à la mise en place d'une relation constructive.

4.3 Synthèse de représentations des élèves du programme TÉE à l'égard des parents

Ce chapitre nous a permis de faire le point sur les représentations générales des élèves du programme TÉE à l'égard des parents usagers des services de garde à l'enfance. Les expériences de travail servent de matière première aux élèves pour construire leurs

représentations des parents. Ceci nous indique toute l'importance qu'il faut accorder à ces premières expériences de contact avec les parents. Cependant, ces expériences se produisent lors des stages de formation mais également lorsque les élèves occupent un emploi d'été en CPE. Par conséquent, il demeure utopique de penser que les formateurs du collégial peuvent assurer un encadrement adéquat de l'ensemble de ces premières expériences auprès des parents.

Par ailleurs, dans leurs représentations des parents, les élèves démontrent qu'elles reconnaissent généralement l'hétérogénéité des parents présents dans les milieux. Toutefois, leurs représentations demeurent limitées à certains aspects et un élément comme les compétences parentales est passé pratiquement sous silence. De plus, l'évocation d'un plus grand nombre de commentaires négatifs concernant les parents laisse à penser que les élèves peuvent considérer les parents comme étant peu compétents. Ou encore que ces élèves n'ont pas la maturité ou l'expérience pour se décentrer de leur rôle d'éducatrice et mieux percevoir celui de parent.

Dans ce chapitre, nous avons pu dresser un tableau sommaire des représentations des parents chez les élèves du programme de TÉE. En ce sens, dans le cadre de cette recherche nous croyons avoir bien répondu à notre objectif spécifique :

Décrire les représentations générales des élèves en TÉE à l'égard des parents usagers d'un service de garde à l'enfance

Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une première esquisse et que d'autres travaux seraient requis afin de mieux cerner ces représentations. Diverses questions demeurent encore à explorer. Est-ce que les élèves sont vraiment incapables de reconnaître les compétences de parents? Est-ce que les élèves ont tendance à puiser dans leurs représentations négatives des parents lorsqu'un problème survient? Ou encore, est-ce qu'elles sont capables de faire la part des choses dans ces situations? Nous considérons qu'il s'agit d'un domaine tellement vaste qu'il serait utile d'y réaliser d'autres études portant exclusivement sur les représentations des élèves à l'égard des

parents eux-mêmes. De plus, il nous semblerait intéressant d'aller vérifier la nature des représentations des éducatrices en place dans le milieu puisque ces éducatrices d'expérience jouent un grand rôle dans le développement des représentations des futures éducatrices. Des données encore plus précises en ce domaine pourraient permettre de mieux comprendre, peut-être même de prédire la nature des relations entre parent et éducatrice.

Chapitre 5- Représentations des élèves du programme TÉE à l'égard de la communication et de la collaboration avec les parents

Après avoir identifié les diverses représentations des élèves du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance relativement aux parents usagers des services de garde (chapitre 4), nous examinerons, dans ce chapitre, leurs représentations quant aux manières d'interagir avec ces parents. En fait, il s'agira de répondre au second objectif de cette recherche qui consiste à décrire les représentations des élèves en TÉE à l'égard de la communication et de la collaboration avec les parents usagers d'un service de garde à l'enfance. Plus précisément, dans un premier temps, nous tenterons de cerner l'objet de la communication entre les parents et les éducatrices tel que les élèves se la représentent. Ainsi, les thèmes de communication évoqués par ces élèves lors des entrevues individuelles et de groupe seront examinés.

En plus de la communication, il sera également question de la collaboration avec les parents. Rappelons que la collaboration fait référence à la participation ponctuelle du parent à une tâche ou une activité (Miron, 2004). À travers les réponses au questionnaire et les données recueillies lors des entrevues, nous situerons l'importance accordée par les élèves à cet aspect de leur futur rôle d'éducatrice. Puis, nous identifierons les diverses tâches ou activités que les élèves considèrent comme utiles de mettre en place pour travailler avec les parents. Ces diverses activités seront classées et analysées en fonction de la typologie des activités de partenariat (Epstein, 2001a). Finalement, une autre section sera consacrée à l'identification des impacts d'une collaboration, toujours selon les représentations des élèves qui ressortent des données recueillies. En d'autres termes, il s'agira de mettre en évidence les réponses des élèves aux questions suivantes : Quels sont les effets d'une collaboration avec les parents ? Qui en sont les bénéficiaires ?

Finalement, toujours dans ce même chapitre, nous traiterons des différentes difficultés appréhendées par les élèves en TÉE dans le travail auprès des parents usagers des services de garde. On se rappelle que divers auteurs (Galinsky, 1989, 1990; Katz, 2000; Lopez & Dorros, 1999; Powell, 1980; Shpancer, 1998; Shpancer & Britner, 1995), s'étant intéressés à la relation entre parent et éducatrice dans le services de garde à l'enfance, relèvent de nombreux obstacles qui peuvent la compromettre. Nous tenterons de faire ressortir quels sont les obstacles les plus présents dans les représentations des élèves et nous les situerons selon leur origine.

5.1 Représentations à l'égard de la communication avec les parents

Dans le chapitre 4, il a été établi que les élèves sont très préoccupées par la disponibilité des parents ainsi que par la communication avec eux. De nombreux commentaires sur ces deux sujets se retrouvaient dans les propos recueillis en entrevue, ce qui souligne déjà la grande importance accordée par les élèves à toute la question de la communication. Nous allons maintenant chercher à préciser l'objet de la communication qui s'avère si nécessaire aux yeux des élèves.

5.1.1 Thèmes de communication

Dans les entrevues individuelles (n = 12) et de groupe (n = 3), les élèves ont mentionné à plusieurs reprises divers sujets devant faire l'objet des échanges avec les parents. Le Tableau 22 démontre que le code correspondant (sujets/communication) a été attribué à 55 reprises et qu'il se retrouve dans toutes les entrevues. Les sujets devant être abordés dans la communication avec les parents sont donc régulièrement identifiés par les élèves. De plus, on retrouve également en huit occasions des énoncés où, à l'inverse, les élèves font part de ce qui ne doit pas faire l'objet de la communication. Ces élèves spécifient en quelque sorte des *limites* à la communication (*limites/communication*).

Les énoncés sur ce thème sont plus présents dans les groupes de discussion. Il nous semble opportun de les considérer également afin de bien cerner l'objet de la communication tel que les élèves se le représentent. Au total, 63 énoncés abordent l'objet de la communication entre parent et éducatrice, selon les représentations des élèves.

Tableau 22 - Répartition des énoncés évoquant un thème de communication entre les éducatrices et les parents.

CODE	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	Total
Sujets/communication	2	5	3	1	3	8	3	10	5	2	1	2	4	2	4	55
Limites/communication	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	2	8

Les sujets les plus souvent mentionnés dans les énoncés sont : le vécu quotidien de l'enfant au CPE (n = 35), le vécu de l'enfant dans son milieu familial (n = 5), le programme d'activités (n = 6), l'éducatrice (n = 2) et le parent (n = 1). Un autre groupe d'énoncés (n = 6) concerne plutôt les qualités ou les difficultés de la communication elle-même. Quant à elles, les limites de la communication (n = 8) évoquées par les élèves touchent essentiellement le thème de la vie privée des parents et de l'éducatrice.

5.1.1.1 Expérience quotidienne de l'enfant au CPE

Parmi l'ensemble des sujets mentionnés, l'expérience quotidienne de l'enfant au CPE est le thème qui de loin revient le plus souvent (n = 35). Les élèves mentionnent qu'il est important de faire part au parent des soins que l'enfant a reçus ou encore de son alimentation, de son sommeil, de son état de santé. Pour ces élèves, il s'agit de partager avec le parent ce qui s'est passé dans la journée avec l'enfant, de lui faire part de ses observations. Ceci inclut également les activités vécues par l'enfant puisque des énoncés indiquent qu'il faut communiquer au parent ce qui a intéressé l'enfant, ce qu'il a réalisé qu'il s'agisse de ses réussites ou de ses difficultés.

P 8: entretien 2D.txt - 8:8 (78:79)

Sur le panneau, c'était les activités de toute la journée plus les siestes, les repas.

P 7: entretien 2C.txt - 7:82 (112:113)

De lui [parent] parler de la journée, de savoir l'état de l'enfant.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:121 (1542:1544)

[...] toutes les réussites de l'enfant que tu veux qu'il réalise... c'est pour pouvoir le partager avec ses parents dans le fond. Puis toutes les difficultés aussi qu'il rencontre.

Parmi les énoncés abordant l'expérience quotidienne de l'enfant au CPE, on en retrouve un sous-groupe de 14 spécifiant qu'il est important de dire au parent ce qui n'a pas bien été dans la journée avec l'enfant. Selon ces élèves, il est donc nécessaire de communiquer les comportements inadéquats de l'enfant envers ses pairs ou l'éducatrice.

P 7: entretien 2C.txt - 7:85 (120:122)

Un enfant qui avait, qui avait eu un conflit avec un autre enfant, puis il a fallu... vu que j'étais présente lors du conflit, j'ai rencontré les parents.

P 8: entretien 2D.txt - 8:9 (79:80)

Pis le journal de bord c'était plus pour les enfants à difficulté là ...

Certains de ces 14 énoncés indiquent d'ailleurs que ces informations sur les difficultés de l'enfant font même l'objet d'une plus grande attention dans la communication.

P 6: entretien 2B.txt - 6:17 (157:160)

C'est juste quand ça va mal. Quand ça va bien, même nous autres on est portées..., en service de garde, c'est sûr qu'on dit : « votre enfant a passé une belle journée ». Mais, on dirait des fois on est plus centrées sur les points négatifs que sur les points positifs.

Quand ça va bien souvent, il n'y a pas... la communication est pas ben, ben grande.

Pour les élèves, il semble donc que les difficultés vécues avec l'enfant soit un sujet que l'on ne peut passer sous silence avec les parents, et ce, même si cela leur semble délicat à traiter. Il s'agit d'un thème obligé en quelque sorte.

Un dernier constat, dans l'ensemble de ces 35 énoncés, l'élève se place avant tout dans une fonction de transmission d'informations. En d'autres termes, ces énoncés font mention d'informations qu'il s'agit de rapporter au parent. Par conséquent, la forme de communication qui est évoquée à travers ces énoncés semble être prioritairement à sens unique, de l'éducatrice vers le parent.

5.1.1.2 Expérience quotidienne de l'enfant à la maison

Quelques énoncés des élèves (n = 5) indiquent qu'il faut demander au parent ce qui se passe à la maison afin de mieux comprendre l'enfant. Il s'agit selon ces élèves de connaître ce que vit l'enfant pour que l'éducatrice puisse adapter ses interventions au service de garde de manière à mieux répondre aux besoins de cet enfant, ou du moins pour mieux interpréter son comportement.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:37 (247:248)

Je demande toujours au parent l'état de santé de l'enfant.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:113 (382:383)

Tu essayes de le (parent) faire plus parler pour comprendre ce que l'enfant vit à la maison.

Dans ces situations les élèves initient la conversation, mais elles adoptent plutôt un rôle centré sur l'écoute du parent. La communication est alors dirigée du milieu familial vers le milieu éducatif.

5.1.1.3 Programme d'activités

Dans six des entrevues, des élèves précisent qu'il est utile d'informer le parent sur le programme d'activités. Par ces énoncés, les élèves indiquent qu'il faut présenter au parent ce qui a été planifié pour l'ensemble du groupe. En fait, il s'agit d'aider le parent à comprendre ce que vivra son enfant à travers les diverses activités présentées.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:80 (644:646)

Elle (éducatrice) parlait de son horaire, du déroulement de la journée. Elle expliquait que... mettons...« une fois par mois, je fais telle affaire...». Elle expliquait comment à chaque journée, elle fonctionnait dans le groupe.

Dans les situations où une éducatrice présente son programme aux parents, celle-ci met en place un mode de communication allant principalement de l'éducatrice vers le parent.

5.1.1.4 Éducatrice et parent

L'éducatrice elle-même ainsi que le parent sont des sujets de communication qui reviennent peu souvent dans les thèmes évoqués par les élèves. Deux élèves font part qu'il serait important de se présenter et de parler de soi au parent pour les mettre en confiance.

P 9: entretien 3A.txt - 9:8 (160:161)

Ben, au début, parler un peu, comment ça se passe là, dans le local, qu'est-ce qu'on fait. C'est quoi un peu notre philosophie, qu'ils connaissent un peu c'est quoi.

Une autre élève indique qu'elle va écouter le parent, si celui-ci semble vouloir se confier :

P 5: entretien 2A.txt - 5:78 (313:314)

[...] et peut-être aussi ce, ce que vit aussi le parent parce que, à la limite, s'il y a un parent qui se confie, je ne vais pas lui fermer la porte.

La vie privée du parent semble un sujet que les élèves ne souhaitent pas aborder. En effet, ce thème est souvent indiqué comme une limite à la communication comme il est possible de le constater au point 5.1.1.6.

5.1.1.5 Caractéristiques de la communication

Quelques énoncés des élèves (n = 6) traitent de certaines caractéristiques de la communication entre parent et éducatrice. Ainsi pour quatre de ces élèves, il est difficile de cerner ce qui doit être dit et comment le dire :

P 6: entretien 2B.txt - 6:66 (580:582)

Parce qu'il y a des choses que tu sais pas si tu devrais le dire, y'a des affaires tu dis « Mon doux! Je devrais tu lui dire, c'est tu... ou je radote? J'en dis tu assez? J'en dis tu pas trop? ».

P10: entretien 3B.txt - 10:35 (362:363)

Quand je fais les journals [sic], rendu au dernier, j'ai pu d'idée quoi écrire.

Il y a également une de ces élèves qui dans un groupe de discussion se montre sensible à certaines situations de communication reconnue comme délicates (Hohmann, Bourgon, Post & Léger, 2004), par exemple alors qu'un jeune enfant fait ses premiers pas devant elle et non devant ses parents.

Élève A: L'autre fois, je me sentais mal parce que l'enfant avait fait ses premiers pas au CPE... pi la mère...

Q : Tu étais mal...

Élève A : Un peu ...

Élève B : Parce que la mère a pas vu cela?

Élève A : La mère était contente mais en même temps, elle était déçue parce qu'elle aurait aimé cela voir ses premiers pas... puis là, c'était moi [qui assistait à cela].

Cette élève démontre de l'empathie pour le parent et elle souligne qu'il y a certaines étapes du développement de l'enfant qui sont plus chargées de signification notamment sur le plan émotif. Dans de tels moments, il est délicat de transmettre certaines informations sans prendre soin de respecter la sensibilité du parent. D'ailleurs, en ce sens, des auteurs recommandent aux éducatrices, par exemple, de laisser le parent découvrir par lui-même que son enfant marche plutôt que de lui apprendre qu'il le fait au service de garde (Hohman et al., 2004).

Une autre caractéristique de la communication, telle que les élèves se la représentent, peut être extrapolée de l'ensemble de ces données. Dans la majorité des énoncés, les élèves évoquent une situation de communication allant essentiellement de l'éducatrice vers le parent. Les élèves transmettent des informations au parent (expérience de l'enfant au CPE, n = 35; programme d'activités, n = 6; éducatrice, n = 2) et elles font nettement moins souvent mention d'aller en recueillir auprès des parents (expérience de l'enfant à la maison, n = 5; parent, n = 1).

5.1.1.6 Limites à la communication

Les élèves indiquent à huit reprises des limites à la communication avec les parents. En fait, tous ces énoncés concernent la vie privée du parent (n = 7) et celle de l'éducatrice (n = 1). En divers termes, les élèves font part qu'elles doivent se montrer discrètes ou encore que les aspects de la vie personnelle du parent ne les intéressent pas.

P 4: entretien 1D.txt - 4:15 (93:95)

Savoir qu'elle va se marier dans deux semaines pis que, elle est allée chez l'esthéticienne, pis c'est comme, non. Ce n'est pas de mes affaires là.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:60 (541:542)

Tsé, je vais leur parler, je vais collaborer avec eux autres, mais moi cela ne m'intéresse pas de savoir la vie du parent dans le fond.

Une autre élève fait part de réticences semblables mais du point de vue de l'éducatrice :

P15: Grdis 3e année.txt - 15:108 (1358:1358)

C'est sûr, tu ne racontes pas tes choses personnelles [aux parents].

Ainsi la communication ayant pour objet l'enfant est de loin le sujet qui revient le plus souvent et aucune limite sur ce thème n'est identifiée. Par contre, la vie des adultes partageant l'éducation de l'enfant est un sujet nettement moins souvent évoqué et des limites en ce domaine sont spécifiées par des élèves.

5.1.2 Synthèse et analyse

Le sujet de communication le plus souvent mentionné (n = 35) dans les entrevues est l'expérience quotidienne de l'enfant. Il y a quelques années, Kontos et Wells (1986) avaient établi le même constat : le vécu de l'enfant dans le milieu de garde domine les échanges entre parent et éducatrice. Les autres thèmes présents dans les propos des élèves, soit le vécu de l'enfant dans son milieu familial (n = 5), le programme d'activités (n = 6), l'éducatrice (n = 2) ou encore le parent lui-même (n = 1) sont abordés moins souvent. Ces données s'inscrivent également dans la lignée de ce que Kontos et Wells (1986) avaient observé, c'est-à-dire que les sujets abordés dans les échanges entre parent et éducatrice se limitent essentiellement à l'enfant.

Par ailleurs, dans la communication de l'expérience quotidienne de l'enfant, l'importance accordée à la transmission des informations plus négatives relatives à son comportement met en exergue un élément très délicat de la relation parent-éducatrice. En fait, il faut se demander si cette attention accordée aux comportements inadéquats de l'enfant ne risque pas de *produire de mauvais* parents. Pour comprendre cette hypothèse, rappelons que dans le chapitre 4, l'analyse des expériences évoquées par les élèves ainsi que leurs divers commentaires sur les parents ont démontré qu'elles étaient très préoccupées par la communication et la disponibilité des parents. En synthèse, pour les élèves, un *bon* parent est disponible et il communique régulièrement. Il prend même les devants dans la communication venant de lui-même questionner l'éducatrice sur l'expérience de l'enfant. Un *mauvais* parent est pressé, il ne s'informe pas de ce que l'enfant a fait et il ne lit pas le journal de bord. Le pire parent semble être celui qui nie ou met en doute les informations que l'éducatrice lui transmet, par exemple, relativement à des comportements inadéquats de son enfant. Or c'est justement là ce qui risque de se produire lorsqu'une éducatrice transmet au parent de *mauvaises* nouvelles concernant le comportement de son enfant. Une telle situation de communication risque forcément d'entraîner diverses réactions de défense chez le parent (négation, fuite, agressivité), surtout si l'éducatrice ne sait pas approcher le parent avec tout le doigté requis. De telles réactions de défense peuvent facilement être interprétées par l'éducatrice comme les indices d'un *mauvais* parent. Ceci est d'autant plus à craindre qu'il a été démontré précédemment que certaines élèves considèrent qu'il y a des parents surprotecteurs ou prenant parti pour leur enfant.

Nous en venons à considérer que ces situations de communication où l'on aborde un thème comme celui des comportements inadéquats de l'enfant constituent des moments particulièrement propices à ce que de *mauvais parents* se manifestent. En fait, plutôt que de permettre de chercher ensemble des solutions, une telle situation de communication ne risque-t-elle pas de ressembler à un règlement de compte? De plus, les élèves soulignent qu'il faut communiquer au parent ce qui *va mal* avec l'enfant sans pour autant sembler être en mesure d'expliquer clairement pourquoi il est nécessaire de

transmettre ces informations. Des spécialistes du milieu (Bourcier, 2000) ont souvent souligné toute la délicatesse requise pour que la transmission de telles informations soit, en définitive, utile au parent et à l'enfant. Cette auteure fait remarquer que des parents, après avoir appris que leur enfant se comportait de manière inadéquate au CPE, ont tendance à punir l'enfant au retour à la maison pour des situations en définitive déjà réglées. Il semble même que des parents ne savent pas trop ce que l'éducatrice attend d'eux lorsqu'elle leur rapporte ces informations sur le comportement dérangeant de leur enfant. De plus, il a été maintes fois observé dans notre pratique professionnelle qu'un parent recevant de manière répétée des messages où le milieu éducatif se plaint des comportements de son enfant, en vient à développer un sentiment d'impuissance face à la situation et qu'il fuit simplement les situations de communication avec le personnel puisqu'il s'agit d'expériences désagréables et menaçantes.

Devant ces difficultés, il faut se demander quels buts ont en tête les élèves en TÉE lorsqu'elles affirment qu'il faut communiquer les informations de cette nature. Pour ces élèves s'agit-il de partager des informations avec le parent pour mieux comprendre la situation et de se coordonner afin de trouver des solutions? De telles visées s'inscriraient bien dans l'esprit d'une relation de partenariat où parent et éducatrice sont des partenaires égaux et partagent leur expertise pour soutenir le développement de l'enfant. Par contre, la transmission de ces informations sur les comportements inadéquats de l'enfant représente-t-elle simplement pour les élèves un moyen déguisé de blâmer le parent ou l'enfant? Ou encore, compte tenu que l'on a décelé (chapitre 4) que la grande importance accordée par les élèves à la communication avec les parents semble répondre aussi à un besoin de reconnaissance professionnelle pour les élèves, la transmission d'informations relatives aux difficultés rencontrées avec l'enfant serait-elle un moyen de se faire rassurer? Ou encore de se justifier devant le parent en regard de ses propres difficultés comme éducatrice? On peut même imaginer que pour des élèves, il s'agirait d'un moyen de se décharger sur le parent des difficultés vécues dans le CPE. Les données recueillies en entrevue et dans le questionnaire ne nous permettent pas de répondre clairement à ces questions et de distinguer quelles sont les représentations précises des élèves relativement au but visé de la transmission des

informations quant à ce qui se passe *mal* avec l'enfant. Toutefois, il ressort clairement que ce thème de communication est important du point de vue des élèves bien qu'elles ne semblent pas tellement en mesure de préciser pourquoi. À notre avis, ce thème de communication constitue assurément un des points les plus délicats de l'ensemble de la relation avec les parents. D'une part, parce qu'il s'agit en effet d'informations pertinentes à transmettre au parent pour bien soutenir l'ensemble du développement de l'enfant. D'autre part, il faut nécessairement une grande maîtrise de soi et de diverses techniques de communication interpersonnelles pour parvenir à les communiquer sans susciter des réactions de défense importantes. De plus, si les enjeux de la transmission de telles informations ne sont pas explicites pour l'éducatrice et le parent, il y a là une situation propice à des incompréhensions mutuelles.

Dans un autre ordre d'idées, le type de communication qui transparaît dans ces divers énoncés laisse penser que la communication, telle qu'elle est évoquée par les élèves, est souvent à sens unique. Elles se représentent la communication comme une transmission d'informations allant de l'éducatrice vers la famille et beaucoup moins souvent l'inverse, de la famille vers le milieu de garde : essentiellement, l'éducatrice est émettrice et le parent agit comme récepteur. Ceci peut venir ajouter un éclairage supplémentaire afin de comprendre les nombreux commentaires où les élèves déplorent le manque de disponibilité des parents et le manque d'écoute. En effet, si elles se perçoivent avant tout comme émettrices, elles doivent s'attendre à être écoutées. Cette prépondérance de la communication du milieu éducatif vers la famille dans les représentations des élèves s'inscrit dans ce qui a été régulièrement observé dans les milieux de garde à l'enfance : les éducatrices souhaitent partager le vécu de l'enfant dans le milieu et, de leur côté, les parents sont plus réservés et ils hésitent généralement à raconter l'expérience de l'enfant à la maison (Falardeau & Cloutier, 1986; Fraser & Caddell, 1999; Ghazvini & Readdick, 1994; Powell, 1998; Shpancer, 1999).

5.2 Représentations à l'égard de la collaboration avec les parents

Nous allons maintenant examiner les représentations des élèves en TÉE en ce qui concerne la manière d'interagir avec les parents usagers des services de garde à l'enfance. À partir des données du questionnaire ainsi que des entrevues, nous traiterons donc des divers moyens que les élèves préconisent pour assurer une collaboration avec les parents. On se rappelle que le terme collaboration a été retenue pour la collecte de données puisqu'il s'agissait alors de l'expression la plus couramment utilisée dans le milieu pour désigner les interactions entre la famille et l'éducatrice. Généralement, on s'accorde pour reconnaître que la collaboration correspond à une participation ponctuelle à la réalisation d'une activité ou d'une tâche¹⁹ (Miron, 2004).

5.2.1 Importance accordée à la collaboration avec le parent

Dans le questionnaire, une première question avait pour but de vérifier l'importance accordée par les élèves à la collaboration avec les parents. Les élèves étaient invitées à se prononcer sur la question suivante (cf., Figure 9) :

11. Selon vous, pour un éducateur ou une éducatrice en milieu de garde, la collaboration avec les parents est ...

N.B. Choisissez le terme qui correspond le mieux à votre opinion

essentielle	<input type="radio"/>	très importante	<input type="radio"/>	importante	<input type="radio"/>	peu importante	<input type="radio"/>	inutile	<input type="radio"/>
-------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	------------	-----------------------	----------------	-----------------------	---------	-----------------------

Figure 9 - Extrait du questionnaire aux élèves : question 11

¹⁹ Pour cet auteur, ce qui distingue la collaboration du partenariat est le caractère de *réciprocité* qui doit être forcément présent dans le second type de relation. Ainsi, la collaboration est souvent effectuée à la demande du milieu éducatif alors que dans une relation de partenariat, parent et éducateur sont deux acteurs participant à la fois aux prises de décisions par consensus.

Sur un total de 424 répondantes à cette question (cf., Tableau 23), la grande majorité des élèves (362) considère la collaboration comme essentielle. Une autre partie importante des répondantes (57) estime que la collaboration est très importante. Une seule personne soutient que la collaboration est peu importante.

Tableau 23 - Répartition des réponses à la question 11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Essentielle	362	84,4%	85,4%
	Très importante	57	13,3%	13,4%
	Importante	4	0,9%	0,9%
	Peu importante	1	0,2%	0,2%
	Inutile	0	0,0%	0,0%
	Total	424	98,8%	100%
Manquante		5	1,2%	
Total		429	100%	

Ces données indiquent sans équivoque que la très grande majorité des élèves reconnaît la collaboration avec la famille comme partie intégrante du rôle d'une éducatrice en service de garde à l'enfance. Pour plus de 85% des élèves ayant répondu à cette question, elle est même essentielle ce qui dénote un assentiment généralisé des élèves sur ce sujet.

5.2.2 Activités évoquées en matière de collaboration avec le parent

La collaboration avec les parents s'avère donc essentielle du point de vue des élèves. Nous allons maintenant déterminer de quelles façons ce type de relation peut se vivre selon les élèves du programme TÉE, c'est-à-dire à travers quels types d'activités. Pour classer et analyser les réponses des élèves obtenues par le questionnaire et les entrevues, nous avons fait appel à la typologie d'Epstein (2001a). Cette auteure a mis au point un cadre de référence pour guider les milieux éducatifs souhaitant mettre en place des programmes complets et adaptés de partenariat entre le milieu éducatif, la famille et la communauté. Elle a élaboré une typologie spécifiant six types d'activités

permettant d'engager le parent dans le milieu éducatif et dans l'éducation de son enfant. Il s'agit des six *types of parental involvement* que Deslandes (1999) a traduit par l'expression « activités de partenariat » : le soutien au rôle parental; la communication; la participation du parent à la vie du milieu éducatif (bénévolat); le soutien au parent pour l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages (apprentissage à domicile); l'engagement du parent dans la prise de décision et la collaboration avec la communauté.

Dans le questionnaire (question 10), les élèves étaient invitées à identifier des moyens concrets pour collaborer avec les parents. Au total, 352 élèves sur 429 ont répondu à cette question. Les 77 élèves n'ayant pas répondu à la question correspondent à 17,9 % de l'ensemble, ce qui représente le plus bas taux de réponse obtenu pour une question dans le questionnaire. Cette donnée peut laisser à penser qu'un bon nombre d'élèves ont choisi de ne pas répondre simplement parce qu'elles ont de la difficulté à identifier de tels moyens. Il s'agit déjà là d'une information intéressante quant aux représentations des élèves dans ce domaine. Nous avons toutefois choisi de ne pas tenir compte des données manquantes et les pourcentages présentés dans les divers tableaux qui suivent font état seulement des élèves qui se sont prononcées sur la question 10.

Tableau 24 - Répartition des activités évoquées par les élèves en TÉE dans le questionnaire

Types d'activités	Nb d'élèves ²⁰	% des répondantes
Soutien au rôle parental	18	5,1%
Communication	313	88,9%
Bénévolat	19	5,4%
Apprentissage à domicile	6	1,7%
Prise de décision	11	3,1%
Collaboration avec la communauté	0	0,0%

Ainsi, les résultats présentés dans le Tableau 24 sont répartis selon ces six types d'activités de partenariat. On y constate que les 18 élèves ont mentionné une activité favorisant le soutien au rôle parental ce qui correspond à 5,1% des élèves. Les activités

²⁰ Comme les élèves mentionnaient généralement deux activités ou plus, le total des réponses ne peut correspondre au nombre de répondantes.

reliées à la communication dominant largement puisqu'elles sont évoquées par 313 élèves soit un peu moins de 89% de l'ensemble de répondantes à cette question. Puis, on retrouve deux autres types d'activités qui sont le soutien au rôle parental (18 élèves soit 5,1% des répondantes) et le bénévolat (19 élèves soit 5,4% des répondantes), mais elles sont beaucoup moins souvent évoquées. Des activités soutenant l'apprentissage à domicile sont mentionnées par 6 élèves (1,7%) et la participation à la prise de décision, par 11 élèves (3,1%). Quant à elle, la collaboration avec la communauté n'est jamais soulignée par les élèves.

De la même façon, lors des entrevues individuelles et de groupe, les élèves ont été invitées à faire part des moyens qu'elles comptaient mettre en place pour favoriser la collaboration avec les parents. Les réponses des élèves, regroupées dans le Tableau 25, indiquent encore ici que les activités axées sur la communication sont de loin les plus fréquemment indiquées.

Tableau 25 - Répartition des activités évoquées par les élèves en TÉE lors des entrevues

Types d'activités	Nombre d'entrevues où ces types d'activités sont identifiés	Nombre d'énoncés traitant de ces types d'activités
Soutien au rôle parental	11	18
Communication	15	103
Bénévolat	12	32
Apprentissage à domicile	0	0
Prise de décision	7	12
Collaboration avec la communauté	0	0

On retrouve pas moins de 103 énoncés traitant de la communication avec les parents et ceux-ci sont répartis dans toutes les entrevues, ce qui atteste que ce type d'activité est largement répandue parmi les représentations des élèves. Les activités où le parent est invité à participer à une activité spéciale dans le milieu ou à venir donner un coup de main (bénévolat) sont mentionnées à 33 reprises, et ce, dans 12 des entrevues. Les activités plus directement reliées au soutien au rôle parental reviennent moins souvent (18 énoncées) mais elles sont encore présentes dans la majorité des entrevues (11 sur un

total de 15). Moins souvent évoquée (12 énoncés) mais surtout présente dans seulement 7 des entrevues, la participation du parent à la prise de décision semble moins faire partie des représentations des élèves. Finalement, les deux autres types d'activités que sont l'apprentissage à domicile et la collaboration avec la communauté sont tout à fait absents des propos des élèves.

Ainsi, autant dans les données issues des questionnaires que dans celles recueillies en entrevue, les activités reliées à la communication sont de loin les plus souvent mentionnées. À l'inverse, les activités visant à favoriser la collaboration avec l'ensemble de la communauté sont complètement absentes des propos des élèves. Les données recueillies permettent de préciser la nature des activités qu'évoquent les élèves dans chacune des six types d'activités d'Epstein (2001a).

5.2.2.1 Soutien au rôle parental

Rappelons que les activités de cette catégorie visent à soutenir le parent dans l'exercice de son rôle d'éducateur auprès de l'enfant. Il s'agit de lui rendre accessible divers types d'informations susceptibles de l'aider à comprendre le développement de son enfant ou encore son propre rôle. Les activités de cette catégorie doivent également permettre de recueillir des informations auprès de la famille afin de permettre au milieu éducatif de mieux la comprendre. Ainsi dans l'esprit d'Epstein (2001a), il s'agit d'un véritable échange entre la famille et le milieu éducatif et non d'une relation à sens unique où le *milieu éduque le parent*. Dans le Tableau 26, les différentes activités mentionnées par les élèves permettent de constater que les diverses formes de rencontres ou d'ateliers pouvant se tenir le soir afin de développer les compétences parentales ne sont pratiquement jamais mentionnées. On retrouve une mention de ce genre d'activité dans une seule entrevue et elle n'est jamais mentionnée dans les questionnaires.

Tableau 26 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant le soutien au rôle parental

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Rencontre de parents (ateliers/cours)	0	0,0%	1	1
Informations écrites transmises par le milieu de garde	6	1,7%	3	6
Informations recueillies par le milieu auprès des parents	4	1,1%	5	6
Offrir aux parents un modèle à reproduire	2	0,6%	0	0
Donner des conseils aux parents	6	1,7%	4	5
Soutien au rôle parental (totaux)	18	5,1%	11	18

Par ailleurs, dans le questionnaire, un petit nombre d'élèves ($n = 6$) favorise la transmission d'informations au parent (dépliant, documentation écrite). Ce point de vue est repris également dans quelques entrevues ($n = 3$). Dans une proportion assez similaire, soit 6 élèves dans le questionnaire et dans 4 entrevues sur un total de 15, il est question de proposer des conseils aux parents dans l'éducation de leur enfant. Un autre moyen pour certains élèves consiste à utiliser des questionnaires afin de recueillir de l'information requise pour mieux connaître l'enfant. Ce moyen est repris par quatre élèves dans le questionnaire ainsi que dans cinq des entrevues. Finalement, pour des élèves une autre façon de soutenir les parents consiste à leur offrir un modèle qu'ils pourraient imiter. Il s'agit en quelque sorte de permettre au parent d'observer le modèle offert par l'éducatrice. Cette idée est évoquée par seulement deux élèves dans le questionnaire.

En définitive, ce type d'activités se traduit surtout pour les élèves en la transmission de documentation écrite aux parents ou encore en recueillant auprès d'eux, par un questionnaire, des informations sur l'enfant. Également, le soutien aux parents peut s'effectuer par des conseils offerts aux parents. Dans l'ensemble, ces diverses activités sont mentionnées relativement peu souvent dans les questionnaires (18 / 352 élèves) et un peu plus régulièrement dans les entrevues (11 / 15).

5.2.2.2 Communication

Les activités pouvant se regrouper sous la catégorie de la communication sont de loin les plus fréquemment mentionnées comme moyens de collaborer avec les parents, et ce, à la fois dans le questionnaire et dans les entrevues. Ce sont près de 89% de élèves qui évoquent une forme ou une autre de communication dans les réponses au questionnaire, comme l'indique le Tableau 27. Ce type d'activité est également présent dans toutes les entrevues.

Tableau 27 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant la communication

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondants	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Communication verbale	226	64,2%	15	50
Communication verbale informelle	48	13,6%	12	20
Communication verbale formelle (rencontre)	97	27,6%	13	20
Communication téléphonique	4	1,1%	0	0
Communication écrite	221	62,8%	13	53
Communication écrite par un journal de bord	169	48,0%	11	26
Communication écrite par affiches, par tableaux	14	4,0%	8	13
Communication écrite par courriel	0	0,0 %	0	0
Communication (totaux)	313	88,9%	15	103²¹

Dans le questionnaire, nous constatons que les activités évoquées misent autant sur une communication effectuée de manière verbale (63,9%) qu'écrite (62,8%). La situation est quelque peu différente dans les entrevues où les activités de communication écrite (n = 53) sont mentionnées légèrement plus souvent que celle faisant état de communication verbale (n = 50).

²¹ Ce total correspond à la somme des deux sous-ensembles communication écrite et communication verbale.

Certaines élèves apportent des précisions quant à la nature des activités de communication qu'elles privilégient. Notamment, en réponse au questionnaire, en ce qui a trait à la communication verbale, des élèves (n = 48) décrivent des situations plus informelles, improvisées en quelque sorte, survenant le matin ou le soir lors des arrivées et des départs des enfants. De telles situations de communication plus informelles sont mentionnées régulièrement dans les entrevues, soit à 20 reprises dans 12 entrevues. Dans le questionnaire, un plus grand nombre d'élèves (n = 97) préconisent des rencontres avec les parents. Ce même moyen de communication est repris à 20 reprises, et ce, dans 13 entrevues. Dans de telles rencontres, la communication prend un caractère nécessairement plus formel puisqu'il faut organiser la rencontre, prendre un rendez-vous et préparer en quelque sorte les informations à transmettre. Finalement, un dernier genre de communication verbale est peu souvent mentionné, il s'agit des communications téléphoniques. Seulement quatre élèves mentionnent dans les questionnaires et personne ne soulève ce point lors des entrevues.

L'activité de communication écrite la plus souvent évoquée est la tenue d'un journal de bord, d'un agenda où l'éducatrice tient le compte-rendu des soins offerts à l'enfant, des principales activités et expériences de l'enfant. Ce moyen est mentionné par près d'une étudiante sur deux (48%) dans le questionnaire. Il revient également souvent (26 énoncés) dans 11 entrevues. Une autre forme de communication écrite correspond à l'affichage de diverses informations. Les élèves évoquent des tableaux où les activités sont présentées à l'entrée du local, des pancartes où l'on explique une activité spéciale ou tout autre information adressée à l'ensemble du groupe de parents. Cette forme de communication revient plus fréquemment dans les entrevues puisque l'on y retrouve 13 mentions dans 8 entrevues, c'est-à-dire un peu plus de la moitié des entrevues. Dans les données du questionnaire, seulement 4% des répondantes reprennent cette idée. Finalement, un dernier moyen de communication écrite est totalement absent des représentations des élèves ; le recours au courrier électronique n'est jamais mentionné tant dans les entrevues que dans les données du questionnaire.

En définitive, les activités de communication les plus présentes dans les représentations des élèves sont dans l'ordre suivant : la rédaction du journal de bord de l'enfant, la communication verbale plus formelle (rencontres) et la communication verbale informelle. La communication écrite adressée à tous les parents (tableaux, affiches) revient régulièrement dans les propos des élèves en entrevue mais moins dans le questionnaire. La communication téléphonique ainsi que la communication par courrier électronique ne sont presque jamais mentionnées par les élèves.

5.2.2.3 Participation des parents à la vie du milieu éducatif

Ces activités concernent la participation du parent aux activités du milieu de garde à l'enfance. Il peut s'agir de participer à une sortie ou encore une activité particulière comme une fête. Ces activités sont mentionnées par seulement 6 élèves dans les données du questionnaire alors qu'elles sont évoquées à 14 reprises dans 5 des entrevues (cf., Tableau 28). Favoriser la présence du parent dans le local, avec les enfants, pour lui permettre d'observer, de vivre le quotidien des enfants est une autre forme d'activité qui se retrouve dans cette catégorie. Encore ici, les élèves en entrevue font plus souvent mention de ce type de présence du parent en ne l'évoquant pas moins de 13 fois, dans un total de 8 entrevues. C'est plus de la moitié des entrevues qui en traitent alors que seulement 9 des répondantes au questionnaire la présence du parent dans le local comme un moyen de collaborer avec eux.

Tableau 28 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant la participation du parent à la vie du milieu éducatif (bénévolat)

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Participation à une sortie ou un événement spécial	6	1,7%	5	14
Présence du parent dans le local (participation à une activité)	9	2,6%	8	13
Coup de main pour organiser un événement, une activité	4	1,1%	4	5
Bénévolat (totaux)	19	5,4%	12	32

Enfin, une dernière forme d'activité favorisant la participation du parent à la vie du milieu consiste à lui demander son aide pour organiser un événement ou une activité, par exemple, en apportant du matériel. Les questionnaires contiennent quatre mentions de telles activités et dans quatre des entrevues les élèves évoquent cette forme de participation du parent.

En conclusion, les données recueillies dans les entrevues et le questionnaire pour cette catégorie d'activités diffèrent sensiblement. Alors que les élèves font peu souvent mention de ces activités dans le questionnaire (5,4% des élèves), on retrouve ces activités dans 80% des entrevues, soit 12 sur 15. Lors des entrevues, les élèves racontent leur observation de diverses situations où les parents étaient présents, par exemple, lors de l'intégration d'un nouvel enfant. Elles évoquent ces expériences comme étant des moyens intéressants à leurs yeux pour se rapprocher de la famille. Certaines indiquent toutefois qu'il faut faire attention aux *parents envahissants* qui pourraient être tentés de prendre trop de place.

5.2.2.4 Apprentissage à domicile

Le soutien au parent pour l'accompagnement de l'enfant dans ses apprentissages correspond à une autre catégorie d'activités de partenariat dans la typologie d'Epstein. Ces activités permettent d'engager les familles et les enfants dans diverses activités d'apprentissage se déroulant à la maison. Il s'agit en quelque sorte de créer des conditions favorables pour tous les milieux de vie de l'enfant offrant des occasions d'apprentissage tout en aidant les parents à prendre plus conscience de leur rôle à cet égard. En milieu scolaire, ces activités comprennent forcément l'accompagnement de l'enfant dans ses devoirs, ce qui ne peut être le cas ici. Pour les services de garde, cette catégorie d'activités consistera surtout en des expériences communes où parent et enfant vivent des moments particuliers, propices à des apprentissages pour l'enfant. Il

peut s'agir également pour le parent de partager des informations avec l'éducatrice afin d'être plus en mesure de soutenir le développement de son enfant à la maison.

Dans les entrevues, de tels moyens favorisant l'interaction entre le parent et l'enfant dans des activités soutenant son apprentissage, ne sont jamais explicitement mentionnés (cf., Tableau 29). Ainsi lorsque les élèves indiquent qu'elles demandent aux parents d'apporter du matériel pour les activités dans le CPE, elles le font simplement pour obtenir de l'aide et offrir du matériel nouveau aux enfants. Ces élèves ne démontrent pas qu'elles visent à ce que parent et enfant partagent une même activité stimulante de recherche de matériel pour un projet se déroulant au CPE. Dans ces circonstances, ces mentions ont été classées dans la catégorie participation du parent à la vie du milieu.

Tableau 29 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant l'apprentissage à domicile

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Activités conçues pour favoriser les interactions parent-enfant	0	0,0%	0	0
Matériel à trouver ensemble à la maison (parent-enfant)	0	0,0%	0	0
Faire le point avec les parents sur les apprentissages de l'enfant	3	0,9%	0	0
Activités à terminer à la maison (parent-enfant)	0	0,0%	0	0
Poursuite d'une intervention auprès de l'enfant dans les deux milieux	3	0,9%	0	0
Apprentissage à domicile (totaux)	6	1,8%	0	0

Dans les questionnaires, on retrouve seulement six élèves qui font part d'activités de ce type. Parmi ces élèves, trois d'entre elles proposent de laisser les enfants apporter du matériel à la maison afin de terminer des activités avec les parents. Finalement, trois autres élèves soulignent l'intérêt d'adopter des interventions semblables à la maison et dans le milieu de garde afin de mieux soutenir l'apprentissage des enfants et d'éviter les

discontinuités éducatives. Par conséquent, cette catégorie d'activités s'avère pratiquement inexistante dans les représentations des élèves.

5.2.2.5 Engagement du parent dans la prise de décision

Ce type d'activité de partenariat doit permettre à la famille de participer pleinement aux diverses décisions qui auront un impact sur la vie de l'enfant ainsi que sur l'ensemble de la famille. Les activités que l'on retrouve dans cette catégorie favorisent la participation du parent à diverses instances, tant formelles que plus informelles, à l'intérieur de la structure du milieu de garde. Notamment sur une base individuelle, il s'agit de prendre divers moyens pour s'assurer que le parent participe à la recherche de solutions lorsque des difficultés surviennent pour son enfant (problèmes de comportement, identification d'un éventuel retard de développement, etc.). Le Tableau 30 présente la synthèse de différentes évocations d'activités de cette catégorie qui se retrouvent dans les propos des élèves.

Tableau 30 - Activités évoquées dans le questionnaire et lors des entrevues concernant la prise de décision

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Participation à diverses prises de décisions concernant l'enfant	1	0,3%	1	1
Participation aux instances décisionnelles officielles (conseil d'administration)	0	0,0%	2	3
Aider les parents à prendre en main l'éducation de leur enfant	2	0,6%	0	0
Participation du parent à la recherche de solutions lorsqu'il y a un problème avec l'enfant	8	2,3%	3	5
Participation des parents aux décisions concernant le programme éducatif du groupe de leur enfant	0	0%	3	3
Engagement du parent dans la prise de décision (totaux)	11	3,1%	7	12

Au total, 11 élèves (3,1%) ayant répondu au questionnaire proposent des activités de ce type. Dans les entrevues, un peu moins de la moitié d'entre elles (7 sur un total de 15) abordent ce sujet. L'activité la plus souvent mentionnée, par huit élèves dans le questionnaire et dans trois des entrevues, correspond à une rencontre avec le parent dans le but de rechercher ensemble une solution à une difficulté observée chez l'enfant. Également, les élèves font mention dans trois des entrevues qu'elles souhaitent faire participer le parent à l'élaboration du programme d'activités. Ce moyen ne revient cependant pas dans les réponses au questionnaire. En définitive, les activités pouvant permettre au parent de participer de diverses manières aux décisions relatives à son enfant s'avèrent peu présentes dans les représentations des élèves, du moins de manière explicite.

5.2.2.6 Collaboration avec la communauté

Ce type d'activités correspond principalement pour le milieu de garde à coordonner et à mettre sur pied en collaboration avec le milieu social un ensemble de services à la famille. Il s'agit également d'encourager les parents à participer aux diverses activités offertes dans la communauté, à faire partie intégrante de ce milieu. Les éducatrices ont habituellement moins de prise sur l'organisation des services, mais elles peuvent facilement encourager les parents à s'engager dans le milieu social au gré des divers événements qui se produisent. Dans une perspective écologique, ce type d'activité de partenariat vise à favoriser l'intégration de la famille au service de garde, mais aussi à tirer profit de l'ensemble plus vaste des services présents dans un milieu qu'il s'agisse du domaine de la santé, du social, de la culture ou du loisir.

Ce type d'activité est totalement absent des réponses au questionnaire ainsi que des propos recueillis en entrevue. De telles activités ne semblent pas faire partie des représentations des élèves du programme en TÉE.

5.2.3 Synthèse et analyse des types d'activités évoquées par les élèves

Il ressort clairement que parmi les six types d'activités de partenariat de la typologie d'Epstein, les activités axées sur la communication sont dominantes dans les représentations des élèves. Ce sont 313 des 352 répondantes qui évoquent ce type d'activité en particulier. De plus, ces activités de partenariat misant sur la communication sont également abordées dans chacune des 15 entrevues. Ces données indiquent bien que la communication est de loin la toute première *manière* de collaborer avec les parents qui vient à l'esprit des élèves. En consultant le Tableau 31, on peut même avoir l'impression que la communication est presque le seul moyen que connaissent les élèves.

Tableau 31 - Synthèse des types d'activités évoquées par les élèves en TÉE dans le questionnaire et lors des entrevues

Types d'activités	Questionnaire	Entrevues	
	Nombre d'élèves en faisant mention	Nombre d'entrevues en faisant mention	Occurrence du code (nombre d'énoncés)
Soutien au rôle parental	18	11	18
Communication	313	15	104
Participation (bénévolat)	19	12	32
Apprentissage à domicile	6	0	0
L'engagement du parent dans la prise de décision	11	7	12
La collaboration avec la communauté	0	0	0

Avant de poursuivre, il nous semble opportun de faire part de quelques mises en garde dans l'interprétation de ces données. La question ouverte du questionnaire demandait aux élèves d'identifier deux moyens de collaborer avec les parents. Cette formulation, retenue afin que le questionnaire puisse se remplir dans un court laps de temps, doit nous inciter à une certaine prudence dans l'analyse des données. En effet, en limitant les élèves à deux moyens, il est possible que celles-ci se soient concentrées sur les moyens qu'elles considèrent comme les plus importants, négligeant d'autres moyens

faisant également partie de leur éventail de représentations. Il faut tout de même signaler que plusieurs des élèves n'ont pas tenu compte de cette directive et ont identifié plus de deux moyens. Toutefois, la majorité s'en est tenue aux deux moyens demandés. De sorte que, les réponses des élèves au questionnaire ne témoignent pas nécessairement de la gamme des moyens connus mais bien plutôt de ceux qu'elles privilégient. Ce qui constitue déjà une information intéressante.

Les résultats provenant des entrevues confirment d'une certaine manière la réserve que nous émettons. En effet, dans les entrevues où les élèves avaient plus de temps pour développer leur pensée, on observe une plus grande préoccupation pour trois types d'activités soient le bénévolat, le soutien au rôle parental et la participation du parent à la prise de décision, qui reviennent respectivement dans 12, 11 et 7 entrevues. Ces thèmes sont donc présents plus souvent dans les entrevues que dans le questionnaire où les pourcentages d'élèves identifiant ces types d'activité sont très bas. Par conséquent, les élèves démontrent plus clairement lors des entrevues qu'elles connaissent des activités dans ces autres catégories. Malgré tout, même dans ces entrevues où les élèves peuvent développer plus explicitement leur point de vue, la communication demeure encore le type d'activité le plus souvent évoqué avec 104 énoncés (62,7%) sur un total de 166 portant sur le thème des activités de partenariat.

Ainsi, les activités axées sur la communication sont dominantes dans les représentations des élèves. Ces activités concernent autant la communication écrite (journal de bord et affiches) que verbale. Dans ce dernier cas, les élèves distinguent deux situations de communication verbale, les rencontres plus formelles et les échanges informels, improvisés en quelque sorte au gré des arrivées et des départs. Deux autres formes de communication sont absentes des représentations des élèves, soit les conversations téléphoniques et le courrier électronique. Pourtant, ce sont deux moyens de communication qui pourraient être utiles dans plusieurs circonstances. En effet, les élèves ont souvent mentionné (chapitre 4) que la disponibilité des parents est insatisfaisante et certaines élèves reconnaissent que les parents ont des emplois du temps chargés. Par conséquent, il est difficile de les rejoindre lors des arrivées et des

départs, et il est encore plus ardu de trouver le temps pour une rencontre le soir. Dans de telles situations, le courrier électronique pourrait répondre à un tel besoin de communication asynchrone (Karsenti, Larose & Garnier, 2002). Mais il ne semble pas que ce soit là un moyen faisant partie du répertoire que les élèves s'imaginent pouvoir utiliser. En définitive, alors que les élèves accordent une très grande importance à la communication, les moyens qu'elles évoquent pour la mettre en place sont relativement peu diversifiés et ne suffisent peut-être pas à combler tous les types de besoins. De plus, tous les moyens de communication tant verbaux qu'écrits évoqués par les élèves doivent s'exercer dans le milieu de garde, lors des arrivées et des départs des enfants, c'est-à-dire à un moment où bon nombre de parents sont très pressés et donc moins disponibles. Dans son modèle de l'influence partagée, Epstein (2001) insiste d'ailleurs pour parler de la *diversification* de la communication, ce qui ne semble pas être présent dans les représentations des élèves.

Quelques mots sur les rencontres avec les parents évoquées par les élèves. Elles ont été classées comme faisant partie des activités de communication puisque le but premier d'une telle activité est avant tout de se parler. Toutefois, selon la nature des échanges, selon les visées de l'éducatrice, il faut reconnaître que ces activités pourraient se retrouver dans d'autres catégories de la typologie d'Epstein. En effet, si une rencontre permet avant tout de prendre des décisions ensemble, parent et éducatrice, afin d'assurer le bien-être de l'enfant vivant une difficulté, une telle activité se situe alors dans la catégorie participation du parent à la prise de décision. Généralement, les données recueillies dans le questionnaire ne contiennent pas assez de détails pour être en mesure de les classer dans une autre des catégories d'activités. Si nous soulevons ce point, c'est que nous estimons probable qu'une certaine proportion des rencontres classifiées dans la communication rejoigne, dans l'esprit des élèves, une autre catégorie, soit la prise de décision. Cependant, compte tenu du matériel recueilli, nous ne sommes pas en mesure de vérifier plus à fond ce point.

En conclusion, faut-il s'inquiéter de cette domination des activités axées sur la communication dans les représentations des élèves? D'un côté, nous sommes tenté de

voir là, un terrain fertile pour développer toute forme de relation avec les parents. En effet, même si dans la typologie d'Epstein (2001a) ce type d'activité ne représente qu'une des six catégories, pour notre part, nous considérons que l'ensemble de la communication assurée par les divers moyens mis en place constitue le point de départ de toute forme de relation entre le parent et l'éducatrice. Par conséquent l'importance accordée à ce type d'activités peut être considérée comme une base propice à la mise en place des autres formes de collaboration ou même d'un partenariat.

D'un autre côté, la communication à elle seule est-elle suffisante dans la perspective d'une collaboration? De notre point de vue, alors que la communication constitue le point de départ de toute forme de relation, elle ne constitue tout de même pas une fin en soi. D'ailleurs à ce propos, les élèves ne sont pas toujours très explicites quant aux visées de cette communication. Il est difficile de cerner dans les données recueillies leurs représentations quant aux buts recherchés par la communication. Le matériel recueilli laisse plutôt à penser que les élèves ont de la difficulté à préciser ces visées. Pour revenir à la collaboration avec la famille, comme le précise Epstein (2001b) il faut mettre en place plusieurs types de moyens afin de parvenir à s'aider mutuellement et de soutenir adéquatement l'enfant dans son éducation. Or, il ressort clairement dans les données recueillies que les représentations des élèves en TÉE en matière de travail avec les parents sont peu diversifiées se limitant pour l'essentiel à la communication.

Ainsi, parmi les catégories d'Epstein, la participation du parent aux activités du milieu éducatif, le soutien au rôle parental et la participation du parent à la prise de décision sont parfois évoqués mais dans des proportions considérablement moindres que la communication. L'apprentissage à domicile et la collaboration avec la communauté sont des types d'activités presque complètement absents. Pour mieux comprendre la portée de ce constat, rappelons que le modèle de l'influence partagée (Epstein, 2001a) préconise une interaction optimale entre la famille, le milieu éducatif et la communauté pour assurer le développement de l'enfant. Or, il semble bien que dans leurs représentations, les élèves ne tiennent aucunement compte de la communauté, puisqu'elles se centrent exclusivement sur l'interaction parent-éducatrice.

Le taux de réponse des élèves à la question demandant d'identifier des moyens de collaborer avec les parents est le plus bas de tout le questionnaire. En effet, 17,9 % des élèves n'ont pas répondu à cette question. Ce faible taux de réponse, en comparaison avec les autres questions semble révélateur en soi. Alors que la très grande majorité des élèves s'accorde pour considérer comme essentielle la collaboration avec les parents, une bonne proportion de ces mêmes élèves ne semble pas être en mesure d'identifier des moyens concrets de vivre cette relation avec les parents. Il est possible que ce taux de réponse plus faible constitue une autre indication que les représentations des élèves à l'égard des moyens à mettre en place pour interagir avec les parents sont restreintes. Ces diverses observations laissent penser que plusieurs des élèves risquent de limiter leur relation avec les parents à un échange d'informations puisque, pour elles, la collaboration c'est la communication.

5.3 Effets de la collaboration avec les parents

Toujours en utilisant les données issues du questionnaire ainsi que des entrevues individuelles ($n = 12$) et de groupe ($n = 3$), nous allons maintenant examiner les impacts du travail en collaboration avec les parents tel que les élèves se les représentent. Une question ouverte du questionnaire demandait aux élèves : Selon vous, à quoi peut servir la collaboration parent-éducatrice? Sur un total de 429 élèves, 399 d'entre elles ont répondu à cette question pour un taux de réponse de 97%. Les réponses ont été codifiées et classifiées à partir de la grille prévue à cet effet. Dans un premier temps, il faut faire remarquer que tous les impacts identifiés par les élèves sont positifs. Aucune ne fait mention d'impact négatif, ce qui était prévisible compte tenu de la formulation de la question. Avant d'analyser la nature des impacts évoqués, nous allons situer le lieu de ces impacts selon le point de vue des élèves. En effet, le Tableau 32 présente le nombre d'élèves qui ont identifié des impacts sur l'enfant, sur l'éducatrice elle-même et sur le parent. Certaines des réponses font allusion à la fois à des impacts sur le parent et

l'éducatrice et, parfois même, sur l'enfant aussi. Ces réponses se retrouvent dans la rubrique *impacts multiples*.

Tableau 32 - Répartition des impacts de la collaboration avec le parent identifiés par les élèves en TÉE dans le questionnaire

Types d'activités	Nb d'élèves ²²	% des répondantes
Impacts sur l'enfant	244	61,2%
Impacts sur l'éducatrice	109	27,3%
Impacts sur le parent	37	9,3%
Impacts multiples (parent-éducatrice-enfant)	147	36,8%

Des impacts sur l'enfant sont identifiés par 244 élèves soit 61,2% des répondantes à cette question. Les élèves (n = 109) mentionnent également divers impacts sur l'éducatrice mais deux fois moins souvent. Finalement, les impacts sur le parent ne reviennent que dans les réponses de 37 élèves soit 9,3% des répondantes. Toutefois, plus du tiers des élèves (36,8%) font part d'impacts multiples, ce qui augmente la proportion des élèves identifiant les parents comme bénéficiant de la collaboration. L'enfant est le principal bénéficiaire, mais tous en profitent également qu'il s'agisse du parent ou de l'éducatrice.

Les propos recueillis lors des entrevues donnent des résultats qui attestent également que les élèves reconnaissent la présence d'impacts positifs pour chacun des participants lorsqu'il y a une collaboration avec le parent. Ainsi, dans le Tableau 33, nous pouvons observer que les élèves identifient dans des proportions quasi identiques des impacts sur l'enfant (29 énoncés), sur l'éducatrice (33 énoncés) et sur le parent (31 énoncés). Respectivement, ces données se répartissent dans 13 entrevues pour les impacts sur l'enfant, dans 10 entrevues pour ceux sur l'éducatrice et dans 9 entrevues pour les impacts pour le parent. Les impacts multiples, touchant au moins à la fois le parent et

²² Comme les élèves identifient souvent plusieurs types d'impacts dans leur réponse, le total des réponses ne correspond pas au nombre de répondantes.

l'éducatrice, se retrouvent moins souvent dans les entrevues (15 énoncés) que dans les questionnaires.

Tableau 33 - Répartition des impacts de la collaboration avec le parent identifiés par les élèves lors des entrevues

Types d'activités	Nombre d'entrevues où ces types d'impacts sont identifiés	Nombre d'énoncés traitant de ces types d'impacts
Impacts sur l'enfant	13	29
Impacts sur l'éducatrice	10	33
Impacts sur le parent	9	31
Impacts multiples (parent-éducatrice-enfant)	8	15

Lors des entrevues, les élèves ont mentionné à quelques reprises (n = 11) les effets d'une mauvaise relation, d'une mauvaise collaboration avec les parents. Ces points de vue des élèves ont été communiqués spontanément, c'est-à-dire sans qu'une question de l'interviewer ne soit posée sur ce thème. Ces données sont particulièrement intéressantes car elles correspondent à un aspect qui est présent à l'esprit des élèves à un point tel qu'il a émergé de lui-même en cours de discussion. Pour ces élèves, une mauvaise relation entre le parent et l'éducatrice se traduira par un malaise pour l'enfant.

P 1: entretien 1A.txt - 1:22 (327:328)

C'est comme le divorce, si les deux parents ne s'entendent pas, l'enfant n'est pas bien.

D'autres élèves considèrent que si la relation n'est pas bonne entre les adultes, l'enfant ne pourra pas faire confiance à l'éducatrice.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:16 (146:147)

S'il n'y a pas de chimie entre le parent et l'éducatrice, il y en aura jamais entre l'enfant et l'éducatrice.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:108 (684:686)

[...] si le parent ne t'aide pas dans ton affaire. Justement l'enfant, comme tu dis, voit que le parent s'en fout : «Ben, je m'en fout moi avec (se dira l'enfant)». Si le parent ne collabore pas et l'enfant s'en rend compte en plus...

En d'autres termes, pour ces quelques élèves la relation entre l'enfant et l'éducatrice est fonction de la qualité de la relation entre le parent et l'éducatrice.

5.3.1 Impacts sur l'enfant

Les élèves évoquent plusieurs impacts positifs pour les enfants lorsqu'il y a une collaboration entre le parent et l'éducatrice. Ces divers impacts ont été regroupés sous cinq grandes catégories. Comme il est précisé dans le Tableau 34, les élèves considèrent (15,8% des répondantes à cette question et une dizaine d'énoncés à ce sujet dans les entrevues) que le bien-être de l'enfant est mieux assuré lorsqu'il y a un travail commun parent-éducatrice.

Tableau 34 - Impacts sur l'enfant évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Favorise le bien-être de l'enfant	63	15,8%	7	10
Favorise un meilleur développement de l'enfant	110	27,6%	6	7
Aide à sécuriser l'enfant	30	7,5%	4	6
Permet de diminuer les discontinuités éducatives	21	5,3%	4	4
Améliore la qualité et la pertinence des interventions	24	6,0%	2	2
Impacts sur l'enfant (totaux)	244	61,2%	13	29

L'impact positif le plus souvent mentionné par les élèves concerne le développement de l'enfant. En effet, selon 27,6% des élèves ayant répondu à cette question, la collaboration avec le parent permet d'assurer de meilleures conditions pour le développement de l'enfant. Ce point de vue est repris dans six entrevues. Trois autres impacts sont également identifiés pour la collaboration avec le parent mais de manière

moins fréquente : elle permet de rassurer et de sécuriser l'enfant ; elle aide à diminuer les éventuels effets négatifs des discontinuités éducatives entre la maison et le service de garde et, finalement, elle améliore la qualité et la pertinence des interventions auprès de l'enfant.

5.3.2 Impacts sur l'éducatrice

Les élèves identifient également des impacts positifs pour les éducatrices lorsqu'il y a une collaboration avec les parents. En fait, les impacts positifs évoqués s'avèrent directement reliés à ceux identifiés pour l'enfant. Ainsi, l'impact le plus souvent mentionné dans le questionnaire (26,8%) et dans les entrevues (17 énoncés) est une meilleure connaissance de l'enfant. La collaboration avec les parents permet, selon les élèves, d'apprendre à mieux connaître les enfants, et ainsi, elle facilite leur travail puisqu'il est alors possible de comprendre le comportement des jeunes et d'adapter les interventions, les activités en conséquence. Ce type d'impact est pratiquement le seul évoqué dans les réponses au questionnaire (cf., Tableau 35). Trois élèves seulement mentionnent un autre impact positif pour l'éducatrice, la collaboration permet aux éducatrices d'obtenir une aide concrète, un coup de main des parents pour organiser quelque chose, réaliser une tâche. Dans les entrevues, cet impact est repris seulement à six reprises se répartissant dans trois entrevues.

Tableau 35 - Impacts sur l'éducatrice évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Permet une meilleure connaissance, compréhension de l'enfant pour mieux intervenir	107	26,8%	6	17
Permet d'obtenir de l'aide des parents	3	0,8%	4	5
Assure une meilleure reconnaissance professionnelle	0	0,0%	3	6
Procure une satisfaction personnelle, un sentiment de réussite	0	0,0%	2	5
Impacts sur le parent (totaux)	109	27,3%	10	33

Deux autres types d'impacts positifs pour les éducatrices ressortent des entrevues : certaines (six énoncés répartis dans trois entrevues) y voient une occasion de mieux faire reconnaître la valeur de leur travail et, finalement, d'autres commentaires (cinq énoncés répartis dans deux entrevues) font état d'un sentiment de satisfaction personnelle lorsque ces élèves réussissent à obtenir une participation du parent. Les deux exemples suivants, issus des entrevues, illustrent respectivement chacune de ces deux dernières catégories d'impact évoquées par les élèves :

P 7: entretien 2C.txt - 7:44 (371:373)

Ça l'amènerait les parents aussi à connaître davantage ce qu'une éducatrice est...On est beaucoup, on apporte énormément aux enfants, sur tout leur développement.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:119 (1520:1521)

Moi, je trouve que c'est tellement important, aussitôt que : « Aie! J'ai une bonne communication avec les parents... », tu te sens fière de toi. Moi, je me sens fière.

Pour les élèves, la collaboration avec les parents ne semble donc pas offrir une aide concrète pour les diverses tâches d'une éducatrice. Elle serait utile avant tout pour ajuster l'intervention auprès de l'enfant, pour aider l'éducatrice à effectuer son travail auprès de l'enfant.

5.3.3 Impacts sur le parent

Les élèves, tant dans le questionnaire (37 élèves pour 9,3% des répondantes) que dans les entrevues (31 énoncés répartis dans 9 entrevues) identifient des impacts positifs de la collaboration pour les parents. Parmi ces effets positifs, celui qui est le plus souvent mentionné est que la collaboration avec les parents permet à ces derniers de mieux être informés sur le vécu, le développement de leur enfant. Cet impact est nommé par un total de 20 élèves (5%) dans leur réponse au questionnaire et il est décrit dans 5

entrevues (cf., Tableau 36). Il s'agit du seul type d'impact qui obtient un pourcentage relativement important dans les données du questionnaire car les autres impacts identifiés par les élèves sont repris par de très petits nombres (de un à trois élèves).

Tableau 36 - Impacts sur le parent évoqués dans le questionnaire et les entrevues

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Permet d'informer le parent sur l'enfant (vécu, développement)	20	5,0%	5	10
Permet de conseiller le parent	1	0,3%	0	0
Apporte de l'aide au parent	3	0,8%	2	3
Favorise l'engagement du parent	1	0,3%	2	3
Favorise l'ouverture du parent	1	0,3%	1	2
Favorise l'appropriation pour le parent (Empowerment)	0	0,0%	0	0
Permet au parent d'établir des liens avec d'autres parents	0	0,0%	1	3
Sécurise le parent	3	0,8%	6	10
Impacts sur le parent	37	9,3%	9	31

Dans les transcriptions des entrevues, on retrouve un autre impact qui se démarque quelque peu puisqu'il est repris dans 10 énoncés répartis dans 6 des entrevues. Selon ces élèves, la collaboration avec les parents permet de rassurer le parent quant aux soins offerts à son enfant.

Par ailleurs, comme on le sait, selon plusieurs auteurs (Epstein, 2001b; Kuhn, 2001; Lopez & Dorros, 1999; Miron, 2004; Shimoni & Baxter, 1996), divers autres types d'impacts pour les parents devraient résulter d'une relation soutenue avec les éducatrices, et ce, qu'il s'agisse d'une relation de collaboration ou de partenariat. Toutefois ces impacts ne font pas partie des représentations des élèves. Ainsi, l'appropriation (empowerment) qui est très souvent considéré comme un concept clé dans des programmes d'intervention auprès de la famille (Gouvernement du Québec, 2003) s'avère totalement absent des impacts évoqués par les élèves. Également,

l'engagement du parent dans l'éducation de son enfant est également un impact très peu souvent mentionné.

5.3.4 Impacts multiples

Les élèves évoquent également des impacts à la fois sur le parent et l'éducatrice. L'enfant est parfois inclus dans ces impacts de manière explicite. Le Tableau 37 présente l'ensemble des impacts multiples identifiés dans les réponses au questionnaire et lors des entrevues. Plus du tiers des répondantes (36,8%) à cette question ont donné une réponse faisant mention d'un impact touchant au moins à la fois le parent et l'éducatrice. De ces réponses, la plus fréquente concerne le suivi de l'enfant : les élèves sont nombreuses (n = 86) à indiquer que la collaboration avec les parents permet d'assurer un suivi. Ce suivi est souvent évoqué, mais peu précisé dans les réponses au questionnaire. Les réponses plus élaborées sont toutes semblables ; pour ces élèves, un suivi correspond à s'informer mutuellement, parent et éducatrice, de ce que l'enfant vit à la maison et dans le milieu de garde puis à se coordonner dans les interventions afin mieux soutenir le développement de l'enfant.

Tableau 37 - Impacts multiples évoqués dans le questionnaire et les entrevues

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Favorise la communication entre les deux milieux	14	3,5%	0	0
Favorise la confiance	18	4,5%	3	4
Permet une bonne relation parent-éducatrice	11	2,8%	6	6
Permet de s'entraider	18	4,5%	0	0
Permet un meilleur suivi auprès de l'enfant	86	21,6%	0	0
Prévient des difficultés dans la relation parent-éducatrice	2	0,5%	4	5
Permet de contribuer à la prévention des difficultés auprès de l'enfant	10	2,5%	0	0
Impacts multiples	147	36,8%	8	15

Parmi les autres impacts mentionnés, on en retrouve trois qui concernent principalement la qualité de la relation entre le parent et l'éducatrice. D'une part, pour certaines élèves (n = 14), la collaboration avec les parents contribue à assurer une meilleure communication entre les deux. Par ailleurs, la confiance est favorisée par la collaboration avec le parent selon 4,5% des élèves dans les réponses au questionnaire. Ce type d'impact multiple est un des seuls qui est évoqué également dans les entrevues (quatre énoncés répartis dans trois entrevues). Finalement, quelques élèves (n = 11) précisent dans les réponses au questionnaire ainsi que dans quelques entrevues (six entrevues) qu'un impact positif de la collaboration avec les parents est d'améliorer la qualité d'ensemble de la relation avec eux.

5.3.5 Synthèse et analyse des impacts évoqués par les élèves

Dans l'ensemble, les données issues du questionnaire et des entrevues convergent sur différents points. D'une part, comme le rappelle le Tableau 38, les impacts évoqués par les élèves portent sur l'éducatrice, le parent et l'enfant. Par ailleurs, les impacts sur l'enfant sont plus souvent mentionnés par les élèves, ce qui est particulièrement observable dans le questionnaire (n = 244). Dans les entrevues, ces impacts sur les enfants sont ceux qui se répartissent dans le plus grand nombre d'entrevues (n = 13).

Tableau 38 - Synthèse des types d'impacts évoqués par les élèves dans le questionnaire et lors des entrevues

Types d'impacts	Questionnaire	Entrevues	
	Nombre d'élèves en faisant mention	Nombre d'entrevues en faisant mention	Occurrence du code (nombre d'énoncés)
Impacts sur l'enfant	244	13	29
Impacts sur l'éducatrice	109	10	33
Impacts sur le parent	37	9	31
Impacts multiples (parent-éducatrice)	147	8	15

Ce même Tableau 38 permet de constater que les impacts multiples sont plus fréquents dans les réponses au questionnaire que dans les transcriptions des entrevues. Cette différence est probablement causée par la nature même de ces deux types d'instruments de collecte de données. Dans les questionnaires, les élèves ont souvent inséré deux idées dans une même phrase pour s'assurer de cerner leur pensée en peu de mots, d'où la présence de plusieurs énoncés faisant état d'impacts multiples. Les élèves ayant plus de temps dans les entrevues pour élaborer sur un thème, elles n'ont pas été portées à tenter de résumer leur opinion dans une seule phrase, contenant deux idées à la fois. D'ailleurs, lorsque l'on s'attarde à observer l'ensemble des impacts décrits dans chacune des entrevues, il ressort que dans 11 des 15 entrevues les élèves font état d'impact à la fois sur le parent, l'éducatrice et l'enfant. Par conséquent, nous en venons à considérer que, dans l'ensemble, la majorité des élèves se représentent la collaboration avec le parent comme ayant des impacts positifs multiples, soit pour le parent, l'éducatrice mais surtout pour l'enfant. Elles rejoignent d'une certaine manière les observations de divers auteurs dont Epstein (2001b) reconnaissant de multiples impacts pour tous les participants à des activités de partenariat.

Les impacts identifiés par les élèves pour l'éducatrice apparaissent toutefois limités. Dans les données issues du questionnaire, les élèves affirment pour l'essentiel qu'une collaboration avec les parents les aide à mieux connaître les enfants et à mieux intervenir auprès de lui. Encore ici, la forme du questionnaire a peut-être incité les élèves à évoquer de manière prioritaire un seul type d'impact sur l'éducatrice. En entrevue, ayant plus de temps pour répondre, les élèves ont fait mention d'impacts plus diversifiés. Malgré cela, même en tenant compte des impacts évoqués dans les entrevues, il ressort de l'ensemble de ces données que, pour les élèves, la collaboration avec les parents permet avant tout de bien faire son travail auprès de l'enfant. De leur point de vue, il s'avère donc que la collaboration avec les parents n'apporte pas à l'éducatrice une aide concrète dans l'exécution de ses tâches d'organisation, de planification d'activités. En d'autres mots, si une majorité des élèves considère que la collaboration avec les parents est essentielle, c'est avant tout pour l'enfant. Quant aux

parents, le principal impact positif de la collaboration est qu'ils sont ainsi mieux informés du vécu de leur propre enfant. De plus, dans les impacts multiples, celui qui est le plus souvent évoqué est que la collaboration permet d'assurer un meilleur suivi de l'enfant. En définitive, tous les impacts principaux décrits par les élèves, qu'ils soient formulés pour l'éducatrice ou les parents, ou encore qu'il s'agisse d'impacts multiples, convergent vers l'enfant : la collaboration sert à l'enfant avant tout et elle aide les adultes en présence à mieux remplir leur propre rôle à l'égard de l'enfant. Évidemment, une telle observation peut sembler aller de soi, en ce sens que les soins offerts à l'enfant ne constituent-ils pas la raison d'être des CPE ? Toutefois, comme il a été souligné dans le chapitre 2, certains auteurs (Coffman, 1999; Lopez & Dorros, 1999; McBride, 1999) préconisent une autre conception des services de garde à l'enfance, soit une approche centrée sur la famille. Les impacts évoqués par les élèves en TÉE attestent de la prédominance dans leurs représentations d'une approche centrée sur l'enfant, et non sur la famille. Des types d'impacts comme l'empowerment du parent ou encore le renforcement du lien d'attachement entre le parent et l'enfant sont absents des représentations des élèves. Ces types d'impacts sont régulièrement associés à une approche centrée sur la famille (Coffman, 1999; Kuhn, 2001; Lopez & Dorros, 1999), ce qui confirme encore ici que les élèves ne conçoivent pas le travail de l'éducatrice dans l'optique d'une telle approche centrée sur la famille. Par ailleurs, dans l'approche centrée sur l'enfant, l'intervention auprès du parent prend un caractère plus accessoire, puisqu'elle ne constitue pas un objectif mais un moyen pour aider l'enfant. Ainsi, même si les élèves considèrent en très grande majorité que la collaboration avec les parents est essentielle, leurs représentations à l'égard des impacts de la collaboration s'avèrent peu en accord avec cette visée. Les résultats présentés dans le Tableau 23 seraient-ils le reflet d'un biais de désirabilité sociale ou d'une réelle conviction des élèves à l'égard de la collaboration avec les parents? Il nous est difficile de répondre à cette question à ce moment et nous considérons qu'il serait pertinent, dans une recherche subséquente, de mettre en place des moyens afin de déterminer la présence de tels biais chez les élèves.

Une dernière observation, les impacts de la collaboration qui reviennent le plus souvent dans les propos des élèves sont en lien direct avec des activités axées sur la communication : les parents reçoivent des informations qui les aident à mieux suivre l'évolution de leur enfant et, de leur côté, les éducatrices obtiennent des informations qui les aident à mieux comprendre les enfants et à intervenir adéquatement. Cette observation, souligne encore une fois l'omniprésence de la communication dans les représentations des élèves. Pour elles, les principaux impacts de la collaboration sont directement fonction de ce processus qui semble primordial à leurs yeux.

5.4 Obstacles à la collaboration avec les parents

Comme il a déjà été indiqué, de nombreux auteurs (Galinsky, 1989, 1990; Katz, 2000; Lopez & Dorros, 1999; McBride, 1999; Powell, 1980; Shpancer, 1998; Shpancer & Britner, 1995) ont souligné la présence de multiples difficultés pouvant compromettre la relation entre le parent et l'éducatrice en service de garde à l'enfance. Afin de vérifier les représentations des élèves en TÉE à ce sujet, nous les avons interrogées sur ce point à la fois dans le questionnaire et lors des entrevues.

5.4.1 Origine des obstacles

Dans le questionnaire (question 13), les élèves en TÉE étaient invitées à identifier les principales difficultés pour une éducatrice voulant collaborer avec les parents. Les élèves ont répondu en grand nombre ($n = 408$) à cette question. Une telle participation correspond à un taux de réponse de 95,1% pour l'ensemble des élèves ayant rempli le questionnaire. Les données ont été codifiées et catégorisées selon l'origine de la difficulté (*locus*) et de sa nature. Dans un premier temps, nous nous attarderons à décrire d'où proviennent les difficultés selon le point de vue des élèves en TÉE. Dans le Tableau 39 synthétisant l'ensemble des réponses des élèves, il est possible de constater que 49 élèves mentionnent des difficultés sans pour autant en préciser l'origine. En d'autres termes, ces élèves évoquent par exemple le manque de temps sans spécifier

qui, de l'éducatrice ou du parent, n'a pas le temps requis. Par ailleurs, plusieurs autres énoncés sont plus explicites quant à l'origine de la difficulté. Ainsi, plus d'une centaine d'élèves (n = 111) identifient des difficultés provenant de l'éducatrice elle-même, par exemple leur incapacité à aborder le parent facilement.

Tableau 39 – Répartition, selon leur provenance, des obstacles à la collaboration avec le parent identifiés par les élèves en TÉE dans le questionnaire

Provenance des difficultés	Nb d'élèves²³	% des répondantes
Difficulté sans mention de la provenance	49	12,0%
Difficulté provenant de l'éducatrice	111	27,2%
Difficulté provenant du milieu de travail	37	9,1%
Difficulté provenant de l'enfant	7	1,7%
Difficulté provenant du parent	210	51,5%
Difficulté provenant du parent et de l'éducatrice	59	14,5%

Près de 10 % des élèves considèrent que les conditions de travail, plus précisément l'organisation des horaires, constituent en soi un obstacle à la collaboration avec les parents. L'enfant est très rarement évoquée (n = 7) comme étant la source éventuelle de difficultés. Celles qui le font parlent de la gravité de la situation (retard important de développement) qui de leur point de vue rend la collaboration plus difficile. Le parent semble être de loin la plus fréquente source des difficultés. En effet, plus de moitié des élèves (51,5%) ayant répondu à cette question indiquent que les parents sont une cause de difficultés quand il s'agit de collaborer. Finalement, certaines réponses des élèves (n = 59) indiquent que des obstacles proviennent à la fois du parent et de l'éducatrice. Cette dernière catégorie de réponse permet de constater qu'une partie des élèves ne se représente pas les obstacles à la collaboration comme étant occasionnés par un seul facteur.

Dans les entrevues également, les élèves ont été invitées à parler des obstacles pouvant compromettre la collaboration avec les parents. Encore ici, ce sont les parents qui sont

²³ Comme les élèves mentionnaient généralement deux activités ou plus, le total des réponses ne peut pas correspondre au nombre de répondantes.

le plus souvent mentionnés comme étant une source de difficultés. On retrouve ce type d'affirmation dans 12 entrevues et pour un total de 43 énoncés (cf., Tableau 40).

Tableau 40 – Répartition, selon leur provenance, des obstacles à la collaboration avec le parent évoqués par les élèves en TÉE lors des entrevues

Provenance des obstacles	Nombre d'entrevues où ces types d'obstacles sont identifiés	Nombre d'énoncés traitant de ces types d'obstacles
Difficulté sans mention de la provenance	3	4
Difficulté provenant de l'éducatrice	11	27
Difficulté provenant du milieu de travail	11	22
Difficulté provenant de l'enfant	4	5
Difficulté provenant du parent	12	43
Difficulté provenant du parent et de l'éducatrice	9	18
Totaux	15	119

Toutefois, contrairement aux données du questionnaire, les origines des difficultés évoquées par les élèves se répartissent plus également dans les autres catégories. Ainsi, les difficultés provenant des éducatrices elles-mêmes (27 énoncés) et les difficultés provenant de l'organisation du travail dans le CPE (22 énoncés) sont identifiées régulièrement et se retrouvent dans 11 entrevues. Les difficultés provenant à la fois du parent et de l'éducatrice sont mentionnées à 18 reprises réparties dans 9 entrevues. Finalement, les obstacles à la collaboration sont rarement provoqués par l'enfant lui-même, selon les élèves, puisque l'on retrouve seulement 4 énoncés abordant ce point.

5.4.2 Nature des obstacles

Nous allons maintenant tenter de cerner la nature des obstacles à la collaboration avec le parent évoqués par les élèves en TÉE. Pour y parvenir, nous nous attarderons à chacune des quatre principales catégories d'obstacles présentées préalablement, soit

ceux provenant de l'éducatrice, du milieu de travail, du parent ainsi que ceux provenant à la fois du parent et de l'éducatrice.

5.4.2.1 Obstacles provenant de l'éducatrice

Dans cette catégorie, les élèves mentionnent principalement trois types de difficultés qui proviennent de l'éducatrice elle-même. Fait à noter, dans cette catégorie, nous retrouvons plusieurs réponses où l'élève parle d'elle-même en tant que future éducatrice. Elles décrivent alors des aspects de leur personnalité qu'elles considèrent comme posant un problème dans la mise en place d'une relation de collaboration. Ainsi, dans les données du questionnaire, un premier groupe d'élèves ($n = 27$) fait mention que la gêne et la peur du rejet par les parents constituent pour elles un obstacle à la collaboration avec la famille (cf., Tableau 41). Ce point de vue n'est cependant pas repris dans les entrevues.

Tableau 41 - Principaux obstacles provenant de l'éducatrice évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Gêne, timidité ou peur du rejet	27	6,6%	0	0
Difficulté à aborder les parents	25	6,1%	2	2
Difficulté à faire part d'observations indiquant une difficulté chez l'enfant	40	9,8%	7	10

D'autres élèves ($n = 25$) évoquent de manière plus spécifique leur propre difficulté à aller au-devant des parents, à faire les premiers pas et à créer en quelque sorte le contact. Seulement deux élèves adoptent le même point de vue dans les entrevues. Finalement, l'obstacle le plus souvent mentionné, tant dans les réponses au questionnaire ($n = 40$) que lors des entrevues (10 énoncés), s'avère être que des élèves se sentent démunies et manquent de moyens pour partager certaines informations

déliçates avec les parents. Ceci est plus souvent mentionné pour des situations où ces élèves considèrent devoir faire part au parent d'observations inquiétantes à l'égard de l'enfant. Par exemple, lorsqu'elles ont observé des faits pouvant indiquer un problème de comportement récurrent ou encore un retard de développement.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:97 (613:615)

Moi, je sais que j'aurais peut-être de la misère avec les cas un peu plus *problèmes*. Comment expliquer au parent, qu'est-ce que l'enfant fait? Moi, je ne suis pas sûre que je serais bien, bien à l'aise.

Parmi les autres obstacles évoqués, aucun thème ne revient avec une fréquence pouvant s'avérer significative. Ainsi, seulement une élève dans le questionnaire et deux lors des entrevues allèguent qu'il leur est difficile d'interagir avec les parents compte tenu qu'elles n'ont pas d'enfant elles-mêmes. Autre exemple de réponse très peu fréquente, on retrouve une seule élève qui considère que pour une éducatrice il est difficile d'aller chercher la compétence du parent. Il s'agit de la seule allusion à la compétence parentale parmi toutes les réponses à cette question.

5.4.2.2 Obstacles provenant du milieu

Concernant le milieu de travail, un bon nombre d'élèves ($n = 27$) considèrent que l'horaire de travail constitue souvent un obstacle important à la collaboration avec les parents (cf., Tableau 42). Ce point de vue se retrouve également dans huit entrevues, où les élèves décrivent que souvent les horaires des éducatrices ne coïncident pas avec ceux des parents ce qui rend la collaboration difficile puisqu'ils ne peuvent même pas se voir. Un seul autre type d'obstacle attribuable aux conditions de travail en place dans les milieux revient à quelques reprises (12 énoncés) dans les entrevues : pour des élèves, il est évident que le type de milieu de garde influence considérablement la collaboration.

Tableau 42 - Principaux obstacles provenant du milieu de travail évoqués dans le questionnaire et lors des entretiens

	Questionnaire		Entretiens	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entretiens	Occurrence du code
Horaire de travail	27	6,6%	8	9
Nécessité de s'occuper de plusieurs enfants à la fois	5	1,2%	1	1
Manque d'espace (locaux)	2	0,6%	0	0
Milieu scolaire vs milieu petite enfance	1	0,3%	6	12

En d'autres termes, selon ces élèves il est beaucoup difficile de mettre en place une collaboration avec les parents utilisateurs des services de garde en milieu scolaire qu'en CPE. Le ratio et le fait que les parents entrent rarement dans les locaux du service de garde en milieu scolaire contribuent à rendre une collaboration plus ardue.

5.4.2.3 Obstacles provenant du parent

Comme il a été souligné précédemment, les obstacles provenant de parents sont ceux les plus souvent identifiés par les élèves. Parmi les principaux obstacles identifiés par les élèves, on retrouve (cf., Tableau 43), le manque d'intérêt de certains parents qui ne se préoccupent pas du développement de leur enfant ou qui ne sont simplement pas intéressés à savoir ce que vit leur enfant dans le milieu. Ce type de difficulté est nommé par 18 élèves, soit 4,4% des répondantes à cette question. On ne retrouve pas cette opinion dans les entretiens.

Un autre obstacle souvent présent dans les représentations des élèves, correspond au manque d'ouverture de parents. De tels parents seraient peu réceptifs à l'égard des éducatrices, froids et distants donc difficiles à contacter. Ce type de difficulté est souligné par 53 élèves dans les réponses au questionnaire et ce commentaire est repris dans 6 entretiens.

Tableau 43 - Principaux obstacles provenant de parents évoqués dans le questionnaire et lors des entrevues

	Questionnaire		Entrevues	
	Nb d'élèves	% des répondantes	Nb d'entrevues	Occurrence du code
Manque d'intérêt	18	4,4%	0	0
Peu d'ouverture	53	13%	6	7
Refus de communiquer	11	2,7%	4	6
Refus de collaborer	65	15,9%	4	4
Manque de disponibilité	49	12%	2	2
Manque de reconnaissance	9	2,2%	5	14

Toujours selon les élèves, parmi les obstacles à la collaboration, il y a aurait des parents qui refusent de communiquer ou encore qui refusent de collaborer. Le refus de communiquer est un type d'obstacle qui est assez semblable au manque d'ouverture des parents revenant régulièrement dans les réponses. Ce refus de parents à participer à la communication se retrouve dans les propos de 11 des élèves ayant répondu au questionnaire et dans 4 entrevues. Le refus de collaborer revient plus fréquemment puisqu'il est mentionné à 65 reprises ce qui représente 15,9% des répondantes au questionnaire.

La disponibilité des parents est pour plusieurs élèves ($n = 49$) ayant répondu au questionnaire un autre obstacle à la collaboration. Les parents sont pressés et ils ne trouvent pas le temps pour travailler de concert avec l'éducatrice. Ce point de vue revient beaucoup moins souvent dans les entrevues puisque seulement deux élèves reprennent cette idée.

Finalement un dernier type d'obstacle, très différent des précédents, est repris par quelques élèves, soit 9 élèves dans le questionnaire et dans 14 énoncés se répartissant dans 5 entrevues. En fait, c'est surtout dans les trois groupes de discussion (12 énoncés) que ce type de difficulté revient souvent. Les élèves mentionnent des craintes à l'égard de l'image que les parents se font des éducatrices. Ainsi, certaines affirment que des

parents vont être moins portés à leur faire confiance compte tenu qu'elles n'ont pas d'enfants ou encore peu d'expérience.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:76 (472:474)

J'ai le feeling, un petit peu, que cela va peut-être jouer là-dessus : [le parent va se dire] « Tu as peut-être étudié là-dedans mais justement tu as juste étudié ».

À travers ces propos, et ce de manière parfois très explicite, les élèves font part de leur appréhension d'un manque reconnaissance professionnelle de la part des parents. Pour ces élèves, les parents ne les considèrent pas comme des professionnelles comme en font foi ces deux autres extraits des entrevues :

P14: Grdis 2e année.txt - 14:46 (399:400)

Pour ceux qui voient la garderie comme on garde des enfants, puis vous autres vous n'êtes pas grand-chose, vous êtes des gardiennes.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:54 (675:676)

Je pense que c'est la perception que les parents ont... C'est encore une garderie, dans leur tête c'est une garderie. Il faut que la perception, elle change.

Ces élèves craignent d'être perçues par les parents comme de simples *gardiennes*, ce qui rendrait difficile une collaboration puisqu'une des deux parties tiendrait l'autre en faible estime. Ce manque de reconnaissance professionnelle semble être un point particulièrement sensible pour les élèves qui l'ont évoqué.

5.4.2.4 Obstacles provenant à la fois du parent et de l'éducatrice

Les obstacles évoqués par les élèves comme pouvant être causés par le parent et l'éducatrice à la fois correspondent à un seul type de situation, et ce, autant dans les réponses au questionnaire (n = 59) que dans les propos recueillis en entrevues (18 énoncés répartis dans 9 entrevues). En effet, ces élèves affirment que la collaboration sera particulièrement difficile dans les moments où parent et éducatrice ne partagent

pas les mêmes valeurs. Elles considèrent qu'il est alors difficile de trouver un terrain d'entente avec les parents pour mettre en place une collaboration. Par exemple, il peut s'agir de valeurs relatives à l'éducation de l'enfant :

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:77 (484:486)

Tu sais, des fois comme décider de dire au parent, par exemple : « Ah! Ton enfant serait prêt à être propre ». Puis que le parent, lui, ne veut pas nécessairement.

Donc, dans cet extrait, parent et éducatrice ne s'entendent pas pour déterminer le début d'un apprentissage important pour l'enfant. Des élèves mentionnent également que des valeurs divergentes reliées à des cultures ou des religions différentes constituent un obstacle à la collaboration avec les parents.

P 3: entretien 1C.txt - 3:73 (346:350)

Des valeurs comme les religions. Des choses comme ça, ça je trouve plus ça gros. Je pense que je vais avoir besoin d'aide... On en a parlé un peu dans mon cours d'*approche [éducative]* cette session-ci. Les enfants qui sont témoins de Jéhovah, la fête de Noël, qu'est-ce qu'on fait avec ça ?

En fin de compte, certaines de ces élèves craignent même que de telles situations où les valeurs ne correspondent pas à celles des parents dégénèrent en un véritable conflit.

5.4.3 Synthèse et analyse des obstacles évoqués

En synthèse, les élèves identifient aisément plusieurs types d'obstacles à la collaboration avec les parents. Le taux de réponse à la question portant sur ce thème dans le questionnaire est élevé (95,1%). Tout comme dans les entrevues où l'on dénote plusieurs énoncés (n = 119) sur ce thème répartis dans l'ensemble des 15 entrevues. Un certain nombre d'obstacles est évoqué par des élèves (n = 49) sans qu'elles ne précisent l'origine de la difficulté. Cependant, de manière générale les élèves spécifient la provenance des difficultés. En effet, celles-ci peuvent être causées par les éducatrices elles-mêmes, par le milieu de travail, par les enfants, par les parents ou à la fois par les

parents et les éducatrices. En fait, les élèves en TÉE se représentent les obstacles à la collaboration avec les parents comme provenant de multiples sources. Cependant, pour plusieurs élèves la première source des difficultés pouvant compromettre la collaboration de l'éducatrice avec les parents s'avère être le parent lui-même. En effet, plus de la moitié des élèves ($n = 210$) ayant répondu à cette question dans le questionnaire reprennent cette idée. Dans 12 des entrevues, le parent est également cité comme étant à l'origine de difficultés (cf., Tableaux 39 et 40).

Par conséquent, dans les représentations des élèves, le parent semble constituer la principale source de difficultés pouvant survenir. Une certaine prudence est toutefois requise quant à cette observation. D'une part, il faut reconnaître que les élèves apportent régulièrement des nuances dans leurs propos, ce qui laisse bien comprendre que de leur point de vue ce ne sont pas tous les parents qui posent des difficultés. D'autre part, nous observons dans les entrevues une plus grande répartition des obstacles en fonction des diverses sources. En d'autres termes, les parents sont moins souvent identifiés comme la source d'un problème dans les entrevues que dans les données du questionnaire. Par conséquent, il faut se demander si le questionnaire, par les réponses plus brèves qu'il suscite, ne contribue pas à favoriser des réponses moins nuancées quant à l'origine des difficultés.

Quoiqu'il en soit, le fait que les parents soient eux-mêmes souvent mentionnés comme un obstacle soulève plusieurs interrogations. En tenant compte de la fonction justificatrice des représentations (Abric, 1994), peut-on prévoir que les futures éducatrices seront tentées de se justifier en situant la cause de toute difficulté chez le parent? Par ailleurs, cette prédominance des obstacles provenant du parent ne constitue-t-elle pas une indication que des élèves ont déjà développé des représentations justificatrices de pratiques plus ou moins efficaces à l'égard de la collaboration avec les parents?

En contrepartie, il faut aussi souligner que plusieurs élèves démontrent leur capacité à concevoir des origines diverses quant aux obstacles qu'elles se représentent. Ce qui

correspond à des représentations leur offrant éventuellement plus d'emprise sur ces problèmes. En effet, si l'on se réfère au modèle de l'attribution causale de Weiner (1986), lorsqu'un problème est perçu comme étant causé par l'autre (donc cause externe), la situation est souvent plus difficile à modifier que si le problème est perçu comme produit en tout ou en partie par soi (cause interne). Ce résultat peut également être interprété par la théorie de l'évaluation cognitive (Ryan & Deci, 2000) où le sentiment de contrôle d'un individu aura un impact important sur les efforts qu'il est prêt à investir dans un domaine quelconque. En ce sens, une élève qui considère avoir un certain contrôle face aux difficultés évoquées sera plus susceptible de consentir les efforts pour y parvenir.

Maintenant, quelques observations concernant la nature même des obstacles identifiés par les élèves. Tout d'abord, rappelons que parmi les obstacles évoqués comme pouvant provenir de l'éducatrice (ou d'elles-mêmes puisque les élèves s'identifient à l'éducatrice), des élèves affirment que leur timidité ou même la peur d'être rejetées par le parent constituent un obstacle pour elles dans la mise en place d'une collaboration. De plus, d'autres élèves affirment qu'elles ont de la difficulté à faire les premiers pas afin d'établir la relation avec le parent. Or dans le chapitre 4, il a été démontré que les élèves apprécient tout particulièrement les parents qui prennent les devants pour établir la communication avec elles. Ces éléments convergent et nous permettent de comprendre encore plus facilement que des élèves apprécient autant de tels comportements des parents. Elles sont en quelque sorte soulagées lorsque des parents prennent l'initiative en allant discuter avec elles. Ces parents leur donnent confiance et ils leur évitent d'avoir à surmonter leur gêne pour initier la relation. Dans le même esprit, mais à l'inverse, il faut s'attendre à ce que les élèves timides se sentent particulièrement menacées par des parents qu'elles perçoivent comme froids, peu réceptifs. C'est d'ailleurs là probablement la raison pour laquelle les parents fermés sont identifiés régulièrement comme étant un obstacle dans la collaboration. Ces différentes observations nous amènent à émettre certaines craintes. Les futures éducatrices, c'est-à-dire les élèves en TÉE, seront-elles portées à communiquer surtout avec les parents plus avenants et à ignorer les parents plus introvertis? Est-ce que les

représentations de certaines élèves quant aux obstacles provenant de parents (parents fermés, peu intéressés), exerceront une fonction justificatrice (Abric, 1994)? En d'autres mots, les représentations des élèves pourraient justifier à leurs propres yeux le fait de ne pas prendre l'initiative de la communication avec les parents plus introvertis puisque ces parents sont *fermés* de toutes façons. Nous voyons dans ces éléments quelques motifs de craindre la répétition de ce qui a été observé par Kontos et Wells (1986) à savoir que des éducatrices communiquaient plus régulièrement avec les parents qu'elles considéraient comme plus compétents (les *bons* parents).

5.5 Synthèse des représentations des élèves du programme TÉE à l'égard de la communication et de la collaboration avec les parents

Dans ce chapitre, nous avons pu présenter les représentations les plus fréquentes des élèves concernant la communication ainsi que la collaboration avec les parents. La communication est très présente dans les représentations des élèves, en fait elle constitue le type d'activités qui est de loin le plus souvent mentionné afin de mettre en place une collaboration avec le parent. Les thèmes sur lesquels porte la communication tournent essentiellement autour de l'expérience quotidienne de l'enfant, et ce, plus particulièrement en ce qui concerne son expérience dans le milieu de garde. La nature de ces thèmes indique que les élèves semblent se représenter une communication surtout unidirectionnelle, soit allant du milieu de garde vers le milieu familial. Les élèves se montrent particulièrement préoccupées de communiquer aux parents les difficultés observées chez les enfants, et ce, sans être en mesure de préciser le but exact de la transmission de ces informations délicates.

En se basant sur la typologie d'Epstein (2001a), il a été possible de constater que les élèves démontrent un répertoire limité d'activités pour collaborer avec le parent. Les activités misant sur la communication reviennent très souvent, mais les autres types d'activités sont beaucoup moins présents à l'esprit des élèves. En fait, deux catégories

ne sont presque jamais ou pas du tout évoquées, soit l'apprentissage à domicile et la collaboration avec la communauté.

Les élèves se représentent de nombreux impacts positifs à la collaboration avec le parent. Ces impacts sont multiples, touchant à la fois l'enfant, le parent et l'éducatrice elle-même. Toutefois, les impacts évoqués concernent surtout l'enfant, puisque la collaboration permettrait, selon les élèves, d'assurer un meilleur soutien à l'ensemble de son développement.

Finalement, les élèves font part des obstacles qu'elles anticipent dans la mise en place d'une collaboration avec les parents. Ces obstacles proviennent de multiples sources mais le parent lui-même est le plus souvent mentionné comme étant l'origine de difficultés. Cela incite à craindre que devant d'éventuels problèmes, des élèves pourraient avoir tendance à blâmer les parents plutôt qu'à considérer la situation dans son ensemble et à chercher des solutions.

L'ensemble de ces résultats permet assurément de mieux comprendre et de prévenir certains obstacles pouvant survenir dans la relation parent et éducatrice. De nombreuses pistes de travail pour les milieux de formation se dessinent à travers ces informations. Notamment, il semble nécessaire de favoriser une réflexion en profondeur des élèves sur la nature de la communication avec le parent, ses limites, ses buts, et ce particulièrement lors de la transmission d'informations délicates sur le développement de l'enfant ou son comportement. Il semble également important d'aider les élèves à diversifier le répertoire des activités susceptibles de favoriser la collaboration avec le parent.

Chapitre 6- Représentations des élèves du programme TÉE à l'égard de la relation de partenariat avec les parents

Il a été souligné dans le cadre conceptuel (chapitre 2) que divers types de relations peuvent être établis entre les éducatrices et les parents utilisateurs des services de garde à l'enfance. Le chapitre précédent (chapitre 5) a d'ailleurs permis de mieux comprendre la nature des diverses représentations des élèves quant à la communication et à la collaboration avec les parents. Nous tenterons maintenant de cerner les représentations des élèves du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance à l'égard d'un autre type de relation avec les parents, soit le partenariat. D'entrée de jeu, il faut souligner que parmi l'ensemble des objectifs de cette recherche, celui-ci est probablement le plus difficile à rencontrer. En effet, d'une part, le partenariat s'avère un concept encore relativement peu répandu dans le milieu des services de garde (Powell, 1998). Même si plusieurs auteurs préconisent ce type de relation avec la famille, très peu d'entre eux se sont préoccupés d'en spécifier les applications (Kuhn, 2001). De plus, le concept de partenariat n'est traité dans la formation des futures éducatrices que depuis l'implantation du nouveau programme d'études en TÉE soit depuis l'année 2001²⁴. C'est d'ailleurs pourquoi, comme il a été expliqué précédemment, lors de la collecte des données, les élèves ont été interrogées sur la collaboration avec la famille et non sur le partenariat lui-même. Le terme partenariat étant alors peu courant, les élèves risquaient de ne pas livrer véritablement le fond de leur pensée si elles avaient été interrogées en fonction d'une expression encore peu courante. D'ailleurs, en ce sens, on constate que les termes partenariat et partenaire sont pratiquement absents de leur vocabulaire. Plus précisément, un ou l'autre de ces deux termes ne sont utilisés qu'à 5 reprises dans l'ensemble des 429 questionnaires. Lors des 15 entrevues, ces deux termes ne reviennent qu'à 7 reprises. Ces constats semblent

²⁴ Comme cette compétence est abordée généralement dans la troisième année du programme d'études, ce n'est qu'à compter de 2003 que la plupart des collèges offrant cette formation ont abordé ce thème.

constituer une autre indication du fait qu'au moment de la collecte des données, pour les élèves en TÉE, le terme collaboration avec les parents évoquait mieux l'ensemble des interactions possibles entre une éducatrice et le parent. Il était donc impossible de les interroger directement quant au concept de partenariat, ce qui représente une certaine difficulté sur le plan méthodologique.

Finalement, bien que le terme partenariat se rencontre de plus en plus régulièrement dans la littérature spécialisée, il faut reconnaître qu'une grande polysémie en caractérise toujours l'usage. C'est d'ailleurs pourquoi il était nécessaire de préciser une définition du partenariat dans le cadre de cette recherche (chapitre 2). Ce modèle du partenariat servira de point de repère pour identifier les représentations des élèves correspondant au concept lui-même. En définitive, l'objectif de ce chapitre est d'en arriver, à travers les diverses représentations des élèves, à déterminer si celles-ci correspondent en tout ou en partie à une relation de partenariat avec les parents.

Par conséquent, dans un premier temps, le présent chapitre débutera par un bref rappel du modèle de partenariat retenu dans le cadre de cette recherche. Puis, les représentations des élèves relatives aux diverses caractéristiques du partenariat selon le modèle retenu dans cette recherche seront présentées successivement : le processus relationnel (la relation ainsi que son déroulement dans le temps) ; la communication bidirectionnelle ; le partage du pouvoir ; la mise en place d'une relation de confiance ; l'établissement de buts communs et les activités de partenariat.

6.1 Rappel du modèle de partenariat retenu

Dans le cadre de cette recherche, le partenariat en service de garde à l'enfance est défini comme un processus relationnel permettant aux parents et aux éducatrices de déterminer des buts communs et de les poursuivre à travers diverses activités. L'expression processus relationnel est utilisée pour bien marquer qu'il s'agit d'un partenariat entre des personnes et non entre des institutions. Il s'agit donc d'un type de

relation entre l'éducatrice et le parent qui se développe progressivement dans le temps par l'entremise d'une communication bidirectionnelle et d'un partage de pouvoirs. Ces deux derniers éléments contribuent également à l'établissement d'une relation de confiance, autre condition nécessaire à la mise en place d'un partenariat. Quant aux buts communs poursuivis dans un partenariat, ils doivent être explicites et déterminés par consensus. Ces buts touchent prioritairement le soutien au développement de l'enfant. Cependant dans une perspective écologique, le partenariat poursuit également d'autres types de buts en fonction notamment du milieu familial comme un soutien à l'exercice du rôle parental, notamment en favorisant l'empowerment des parents. Finalement, c'est à travers divers moyens c'est-à-dire les activités de partenariat que parent et éducatrice travaillent ensemble à l'atteinte de ces buts. Dans les prochaines lignes, nous reprendrons les principaux éléments de cette définition du partenariat et nous présenterons les représentations des élèves dans ces domaines.

6.2 Processus relationnel

Le partenariat correspond donc à un processus c'est-à-dire une suite d'opérations se succédant en fonction d'une visée quelconque (Legendre, 1993). Dans le cas présent, il est mentionné d'un processus relationnel afin de bien signaler que ce processus est fonction d'une relation entre le parent et l'éducatrice. Avec l'aide des données provenant des entrevues individuelles ($n = 12$) et de groupe ($n = 3$), nous allons chercher à cerner comment les élèves en TÉE se représentent-elles la relation avec les parents.

6.2.1 Relation avec le parent

Dans l'ensemble des 15 entrevues, les élèves abordent à plusieurs reprises ($n = 68$) le thème de la relation avec le parent. Dans le Tableau 44, on peut constater également que les élèves précisent, dans certains cas, des limites ($n = 21$) quant à cette relation.

Tableau 44 - Répartition des énoncés traitant de la relation entre parent et éducatrice lors des entrevues

CODES	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	totaux
Types de relation	5	3	2	7	11	7	3	3	3	2	2	2	7	7	4	68
Limites à relation	0	0	0	6	0	0	4	0	0	0	2	1	1	3	4	21

Il s'agit donc d'un thème qui a été abordé régulièrement par les élèves lors des entrevues. Des énoncés sur la relation avec les parents se retrouvent dans chacune des 15 entrevues. Ces divers énoncés ont été regroupés selon quelques sous-thèmes que nous présentons dans les prochaines lignes.

6.2.1.1 Importance de la relation avec le parent

Un premier groupe d'énoncés (n = 10) se répartissant dans sept entrevues traite simplement de l'importance de cette relation. Ainsi, on retrouve huit de ces énoncés qui soulignent que, du point de vue de ces élèves, la relation avec le parent est importante.

P 6: entretien 2B.txt - 6:30 (250:250)

L'idéal c'est d'avoir une bonne relation entre le parent puis l'éducatrice

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:22 (181:182)

Il faut absolument avoir une bonne relation avec les parents puis une bonne communication, une bonne chimie.

En contrepartie, il y a deux autres élèves qui précisent que ce qui leur importe avant tout, c'est la relation avec les enfants. La relation avec le parent passe après celle avec leur enfant.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:64 (563:564)

Je vais être polie, je vais être gentille, mais c'est *plate* à dire, mais c'est avec son enfant que je travaille. Pas avec lui [le parent]. Moi, je suis à chaque jour avec son enfant.

Fait à noter, ces deux commentaires sur la prépondérance de la relation avec les enfants ont été émis dans deux groupes discussions. Puisque les groupes de discussion sont reconnus comme contribuant à mettre plus à l'aise les participants, il faut se demander si ce dernier type de commentaire ne reflète pas la représentation d'un plus grand nombre d'élèves. Les précautions que prend l'élève dans l'exemple précédent, avant de livrer son opinion, suggèrent qu'elle donne son point de vue tout en sachant qu'il ne correspond pas à la *bonne réponse*. D'autres énoncés (n = 6) poursuivent dans la même lignée, laissant planer des doutes sur l'importance de cette relation dans les représentations de certaines élèves. Ainsi, une élève de première année admet qu'elle n'y accordait pas tellement d'importance au début de sa formation.

P 1: entretien 1A.txt - 1:28 (499:500)

Ben, je me doutais qu'il faudrait avoir un contact avec les parents mais, ben, j'y pensais juste pas là.

L'opinion de cette élève semble en voie de changer. Elle indique bien qu'elle ne considérerait pas cet aspect à ce moment. Par ailleurs, pour d'autres élèves, la relation avec les parents semble constituer en quelque sorte une relation obligée.

P 2: entretien 1B.txt - 2:6 (91:93)

Faut quand même avoir une bonne relation avec eux parce que les enfants vont être dans notre groupe pour au moins une année.

P 6: entretien 2B.txt - 6:62 (527:529)

Tu fais ce travail-là, dans un sens, faut que, faut que t'aïlles, faut que tu t'attendes à avoir une collaboration des parents. Je veux dire faut que tu t'attendes de communiquer avec le parent.

De tels énoncés laissent à penser que pour ces élèves, la relation est importante mais pas nécessairement par conviction personnelle, pour des motifs de soutien mutuel ou autres, mais bien parce qu'elles n'ont guère le choix, le parent vient avec l'enfant.

6.2.1.2 Quelques caractéristiques de la relation avec le parent

Parmi les autres énoncés traitant de la relation avec les parents, un bon nombre (n = 39) apporte des précisions quant à ses caractéristiques. Ainsi, des élèves stipulent que parent et éducatrice font partie d'une même équipe et qu'ils doivent oeuvrer ensemble. Ces élèves utilisent des termes comme coéquipiers, conjoints, ou encore alliés pour illustrer leur point de vue. Au total, ce sont six énoncés se retrouvant dans trois entrevues qui reprennent cette idée de travail en commun.

P 6: entretien 2B.txt - 6:28 (245:246)

Faut qu'ils soient conjoints ensemble, faut pas que les deux (parent et éducatrice) soient séparés.

Dans ce même esprit, d'autres énoncés insistent sur le respect des valeurs du parent dans la relation (n = 2) et l'importance de ne pas le juger (n = 4). Les deux exemples suivants illustrent ce type de commentaires :

P 2: entretien 1B.txt - 2:2 (54:55)

Je pense que la relation c'est important parce qu'il faut quand même respecter leurs valeurs

P 4: entretien 1D.txt - 4:5 (56:58)

Mais t'es pas là pour les juger, t'es pas là pour leur dire comment élever leurs enfants, t'es là pour les soutenir, les appuyer...

Toujours dans une perspective de respect du parent, deux autres élèves considèrent qu'il faut faire attention et distinguer ce qui se passe au CPE de ce qui se passe à la maison. En d'autres termes, l'éducatrice doit régler elle-même ses différends avec l'enfant et ne pas blâmer le parent pour l'attitude de son enfant.

P 5: entretien 2A.txt - 5:70 (535:536)

J'ai un problème avec l'enfant, je le règle avec l'enfant... J'en parle au parent, mais je vais pas, je vais pas l'accuser comme quoi c'est lui (qui est responsable).

En synthèse, l'ensemble de ces énoncés (n = 8) illustrant une relation où le respect du parent est présent, se répartit dans six entrevues. Bien qu'ils soient relativement peu fréquents, ces énoncés indiquent néanmoins chez ces élèves des préoccupations laissant entrevoir une relation égalitaire où le point de vue de l'autre doit être reconnu, respecté. Dans l'extrait suivant, une préoccupation semblable transparaît, mais avec une nuance nouvelle :

P15: Grdis 3e année.txt - 15:39 (509:510)

Ils disent : « Le parent est le premier éducateur de son enfant. Toi, tu agis en conseiller, en orientant... »

Selon ce propos, le rôle de l'éducatrice dans la relation avec le parent serait donc de le conseiller tout en respectant son rôle de premier éducateur de l'enfant. Cet extrait représente une des rares mentions au rôle du parent en tant que premier éducateur de l'enfant. Toutefois, la formulation à la troisième personne porte à s'interroger quelque peu. Est-ce que l'élève tient à maintenir une certaine réserve, une distance quant à cette affirmation? S'agit-il de sa propre représentation ou de celle qu'il convient de dire ?

Une autre caractéristique revient dans quatre énoncés insistant sur le fait que parent et éducatrice doivent s'investir dans la relation. Les deux doivent nécessairement apporter leur contribution pour que le tout fonctionne.

P 5: entretien 2A.txt - 5:34 (203:208)

Pour moi, chacun de, des côtés doivent, doivent participer, 50 – 50. Si moi je prends le temps de, d'écrire sur le journal de bord ce que l'enfant fait, et bien sûr, le parent vient de prendre aussi les devants, et pis que le parent aussi y prend les devants en posant des questions, en m'appelant, en venant aux réunions... et tout ça, je serais plus valorisée, je me dirais : « Ah! Bon! Mon travail, aux yeux des parents est comme un peu important ».

Cette élève précise donc que chacun doit s'investir de manière égale dans la relation. Il semble donc s'agir d'une relation égalitaire où parent et éducatrice doivent faire leur part. Elle précise également que la participation du parent lui permet de retirer une satisfaction personnelle, une certaine reconnaissance de la valeur de son travail.

Dans un autre ordre d'idées, un groupe d'élèves tient à préciser qu'il s'agit d'une relation professionnelle. Quelques six énoncés, issus de trois entrevues abordent cet aspect professionnel de la relation comme en font foi ces deux extraits :

P 4: entretien 1D.txt - 4:17 (124:125)

Moi je ne suis pas l'amie des parents là, je suis leur éducatrice, je ne suis pas leur amie.

P 9: entretien 3A.txt - 9:6 (148:149)

Moi, je veux que ça soit amical t'sais, amical, mais professionnel en même temps là, mais, t'sais, qu'on parle de tout et de rien.

Ces deux élèves ne semblent pas s'entendre tout à fait si l'on doit être ami ou non avec les parents, mais toutes les deux reconnaissent le caractère professionnel de la relation. Il s'agit d'un point sur lequel les élèves reviennent à quelques reprises. Cette même question est reprise dans les limites à la relation évoquées par des élèves. Quelques-uns de ces énoncés (n = 4) font état d'une confusion entre les rôles d'ami et d'éducatrice :

P15: Grdis 3e année.txt - 15:105 (1282:1282)

Elle était trop *friendly*... c'était son ami [le parent], son *chum*.

Pour cette élève, l'éducatrice qu'elle a observée va trop loin dans sa relation avec le parent. Les sphères personnelles et professionnelles sont confondues. D'ailleurs, dans le même esprit, bon nombre d'autres énoncés (n = 9) concernant les limites à la relation reprennent l'idée selon laquelle il y a des parents trop envahissants et qu'il faut mettre des balises pour se protéger.

P 4: entretien 1D.txt - 4:8 (69:72)

Si, mettons, il y a un parent qui me demande d'être là, puis qu'il y a un problème, pour être disponible, ben c'est sûr que ça va être sur les heures de travail là. Il est pas question qu'il appelle chez nous ou quoi que ce soit là dans le fond.

Ces neuf énoncés sont émis par deux élèves, ce qui laisse entrevoir que ces propos ne sont tout de même pas généralisés à l'ensemble. Par contre, les deux élèves qui les communiquent semblent véritablement préoccupées par ce type de parent car elles reviennent systématiquement sur le sujet. Un autre type de situation où il faut mettre ses limites dans la relation a été longuement discuté dans l'entrevue de groupe des élèves de 3^e année. En résumé, trois de ces élèves, soit la moitié des participantes à cette entrevue, ont raconté avoir observé que des éducatrices vivaient une relation amoureuse avec des pères utilisateurs des services de garde où elles travaillaient. Pour ces élèves ayant participé à l'échange, un tel type de situation est à proscrire comme on peut le constater dans l'exemple suivant :

P15: Grdis 3e année.txt - 15:112 (1430:1433)

Moi, j'ai vu... une fille [éducatrice] sortait avec un père mais c'était un grand local, ils étaient trois groupes. Elle sortait avec un des pères puis l'enfant de ce gars-là, il était dans le groupe à côté. Donc t'imagines, t'es la blonde de son père le soir. T'es l'éducatrice le jour ben... tu comprends ce que je veux dire, me semble que ...

En conclusion, pour enlever toute forme d'ambiguïté dans la relation avec les parents, la solution pour les élèves ayant abordé ce thème, s'avère être de privilégier une

relation professionnelle avec le parent plutôt qu'une relation d'amitié. Leurs observations de situations où la relation était trop familière avec des parents semblent avoir convaincu ces élèves de la nécessité de maintenir la relation dans la sphère professionnelle.

Finalement un dernier groupe d'énoncés ($n = 11$) présentent la relation comme directement reliée à la communication. Ces énoncés se répartissent dans 8 entrevues, soit dans plus de la moitié.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:106 (793:795)

Moi, je dis que même si la communication peut être dure avec les parents, je la trouve essentielle puis cela va être un point à travailler. Puis à toujours promouvoir aussi, parce que je pense que sans communication tu ne peux pas arriver à rien.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:58 (728:728)

Parler c'est l'idéal!

Le thème de la communication est donc encore une fois présent dans les propos des élèves. Il s'agit de la caractéristique de la relation avec le parent qui est le plus fréquemment mentionnée.

6.2.2 Temps requis pour la relation avec le parent

Une autre caractéristique d'un processus est qu'il s'inscrit inévitablement dans le temps. Il y a un début et une fin, au terme de laquelle certains objectifs devraient être atteints. Cette caractéristique temporelle de la relation est-elle présente dans les représentations des élèves? En fait, les élèves font très rarement mention du temps requis pour construire la relation avec le parent. Seulement trois énoncés parmi toutes les entrevues font mention de la question du temps. Ces énoncés évoquent que le temps permet à l'éducatrice d'en arriver à mieux connaître les parents.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:58 (529:532)

Au fur et à mesure, tu apprends à plus le connaître. Tu le sais avec qui tu peux aller plus loin. À force de le connaître, tu le sais qu'avec tel parent, c'est la base là (on ne peut pas aller très loin dans la relation). Puis avec un autre... tu peux parler. Cela dépend de la personne, puis cela tu le ressens.

Selon cet extrait, le temps permet en quelque sorte à une éducatrice d'en arriver à déterminer jusqu'à quel point la relation avec le parent peut être poussée. L'éducatrice connaît mieux les parents et elle peut ajuster ses attentes à leur égard. Ces énoncés ne font pas état de ce qui se produit avec le temps pour le parent. Ils n'indiquent pas que le temps est nécessaire pour construire et développer une relation avec le parent. Dans l'ensemble des entrevues, on ne retrouve aucune mention spécifique à l'effet que l'établissement d'une relation avec les parents requiert du temps.

6.3 Communication bidirectionnelle

Plusieurs des données présentées dans les chapitres 4 et 5 concordent pour démontrer la très grande importance que les élèves confèrent à la communication avec le parent. Dans la perspective d'une relation de partenariat, la communication requise est particulière puisqu'il doit s'agir d'une communication bidirectionnelle, c'est-à-dire que parents et éducatrices, en partenaires égaux, échangent de part et d'autre des informations, des préoccupations. Il ne s'agit donc pas d'un modèle de communication à sens unique, comme par exemple dans une transmission d'informations provenant essentiellement du milieu éducatif vers le milieu familial.

6.3.1 Thèmes de communication

Or, c'est ce qui semble ressortir de l'analyse des thèmes de communication évoqués par les élèves (point 5.1.2). Comme le rappelle le Tableau 45, les sujets mentionnés par les élèves réfèrent beaucoup plus souvent à une communication allant du milieu éducatif vers le parent ($n = 43$) qu'à une communication du milieu familial vers le milieu

éducatif (n = 6). Les élèves font donc allusion sept fois plus souvent à des sujets où elles exercent avant tout un rôle d'*émettrice* alors que le parent est celui qui reçoit l'information.

Tableau 45 - Thèmes de communication évoqués lors des entrevues répartis selon le type de communication

Communication allant principalement du milieu éducatif vers le milieu familial	Communication allant principalement du milieu familial vers le milieu éducatif
Vécu de l'enfant au CPE (n = 35)	Vécu de l'enfant dans son milieu familial (n = 5)
Programme d'activités au CPE (n = 6)	Parent (n = 1)
Éducatrice (n = 2)	
Total	
43 énoncés	6 énoncés

Par ailleurs, d'autres données recueillies dans les questionnaires et les entrevues permettent de mettre en perspective ce premier constat quant à la nature de la communication dans les représentations des élèves.

6.3.2 Activités de partenariat de type communication

Dans les énoncés des élèves concernant les activités de partenariat relatives à la communication, on en retrouve un certain nombre faisant explicitement mention d'une communication bidirectionnelle entre parent et éducatrice comme dans l'extrait suivant :

P 8: entretien 2D.txt - 8:59 (110:112)

On écrivait aux parents son comportement qu'est-ce, qu'est-ce qui était changé puis les parents, ils répondaient le soir, ou le lendemain.

Au total sur l'ensemble des 103 énoncés traitant des activités de partenariat de la catégorie communication, un petit nombre de ceux-ci évoquent explicitement une

communication bidirectionnelle. Plus précisément, il y a 7 énoncés (répartis dans 4 entrevues) de ce genre dans les activités de communication écrite et 9 énoncés (répartis dans 7 entrevues) pour les activités de communication orale. Ces 16 énoncés correspondent à 15,5% de l'ensemble des énoncés abordant les activités de partenariat de la catégorie communication. Par conséquent, c'est près de 85% des énoncés qui réfèrent à une situation de communication où l'éducatrice (ou l'élève) est essentiellement en situation de transmettre des informations au parent. La communication bidirectionnelle est encore ici beaucoup moins souvent évoquée dans ces énoncés comparativement à la communication allant du milieu éducatif à la maison.

6.3.3 Compréhension du point de vue du parent

Par ailleurs, pour être véritablement bidirectionnelle une communication requiert des participants une ouverture à l'autre ainsi que certaines attitudes de base dont la capacité à comprendre le point de vue de l'autre, le respect et l'ouverture. Certaines données permettent de constater que des élèves sont non seulement conscientes de ces qualités mais qu'elles les préconisent. Ainsi, dans les données du questionnaire, on retrouve des élèves (4,6%) qui indiquent l'écoute du parent comme un moyen d'établir une collaboration avec les parents. En d'autres termes, pour ces élèves la compréhension du point de vue du parent est un moyen d'en arriver à collaborer avec eux. Dans les entrevues, les élèves sont plus explicites. On y retrouve divers énoncés ($n = 23$) qui démontrent que des élèves valorisent des attitudes propices à une communication bidirectionnelle (code *pro-attitude*) et d'autres énoncés ($n = 32$) où l'élève démontre une compréhension du point de vue du parent (code *pro-compréhension*). Le Tableau 46 situe ces énoncés dans les différentes entrevues. On y constate que les énoncés sont répartis respectivement dans 9 et 10 des entrevues, ce qui correspond à près des 2/3 des entrevues.

Tableau 46 - Répartition des énoncés des entrevues
codifiés *pro-attitude* et *pro-compréhension*

CODES	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	totaux
pro-attitude	0	0	0	4	2	2	1	0	0	3	0	1	2	4	4	23
pro-compréhension	0	0	0	0	2	1	5	1	0	2	1	1	4	6	9	32

En regard des attitudes propices à une communication bidirectionnelle et à un partenariat, on retrouve quelques énoncés (n = 5) qui soulignent l'importance d'accueillir le parent.

P10: entretien 3B.txt - 10:28 (292:293)

Ça serait plus de se faire connaître nous-mêmes, de se présenter, vraiment être chaleureuse avec les parents,

Par ailleurs, d'autres énoncés (n = 8) d'élèves font clairement état de la nécessité de respecter le parent pour ces élèves.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:32 (307:308)

Je pense que des valeurs c'est en toi. Tu ne peux pas vraiment les modifier. Il faut vraiment dans le fond que tu acceptes que l'autre a des valeurs différentes.

Finalement, un dernier type de commentaire revenant assez fréquemment parmi les élèves (n = 8) mentionne la nécessité d'être ouvert à l'autre et de l'écouter. En fait, elles reconnaissent que les parents ont besoin de compréhension.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:94 (1046:1047)

Ils [les parents] demandent de la compréhension eux-aussi.

Dans tous ces commentaires, les élèves évoquent les attitudes qu'elles valorisent. Nous n'avons cependant pas d'indications à l'effet qu'elles aient pu transposer ces attitudes

propices à la communication bidirectionnelle dans leurs propres comportements. L'autre type d'énoncés qui ressort des entrevues va un peu plus loin dans la démonstration d'une attitude requise pour la communication bidirectionnelle. Les élèves démontrent dans leurs propos la prise en considération du point de vue du parent. Par exemple, dans l'extrait suivant l'élève reconnaît que le rôle de parent peut être parfois une tâche préoccupante.

P10: entretien 3B.txt - 10:8 (124:125)

J'ai pris mes distances vu que j'étais stagiaire, ils avaient d'autres préoccupations dans leur vie là.

Elle raconte donc qu'elle a pris soin de ne pas demander trop d'attention des parents compte tenu de leur vie chargée et du fait qu'elle ne soit à ce moment que stagiaire dans le milieu. Dans un autre extrait, une élève explique ce qu'il faut faire pour s'assurer d'une meilleure participation des parents aux rencontres.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:69 (847:849)

Tu sais, pour que vraiment les parents ça leur tente la prochaine fois que tu les invites à une réunion de revenir. Tu sais, si ça été tout le long de s'asseoir puis d'écouter, la prochaine fois ils vont peut-être y penser à deux fois avant de venir.

Cette élève démontre bien qu'elle est attentive à tenir compte du point de vue des parents dans l'organisation d'une rencontre de groupe. Au total, on retrouve donc 32 énoncés où des élèves font preuve d'une certaine empathie envers les parents et elles interprètent les situations en tenant compte du point de vue du parent.

6.4 Partage du pouvoir entre parent et éducatrice

Toujours en fonction du modèle de partenariat retenu dans le cadre de cette recherche, une relation de partenariat s'appuie sur un partage des pouvoirs entre partenaires égaux. Il a été souligné dans le cadre théorique la nécessité de reconnaître les expertises

mutuelles pour parvenir à ce partage de pouvoir. Également, un véritable partage de pouvoir nécessite des habiletés interpersonnelles permettant l'ajustement à l'autre et la prise de décision par consensus. Nous allons tenter de discerner à travers les données recueillies, les représentations des élèves sur ces divers éléments contribuant au partage du pouvoir entre parent et éducatrice.

6.4.1 Reconnaissance des expertises réciproques

Ce thème est pratiquement absent des propos des élèves en TÉE. Plus précisément, la reconnaissance des compétences du parent est évoquée seulement à deux reprises dans l'ensemble des entrevues. L'extrait suivant constitue donc une des rares exceptions où des élèves évoquent les compétences de parent.

P11: entretien 3C.txt - 11:34 (271:272)

Je suis sûre qu'ils ont plein de qualités, ou qu'ils ont plein de capacités.

Dans les réponses au questionnaire, la situation est semblable puisqu'une seule élève mentionne qu'il faut aller chercher la compétence du parent. Pour cette élève, il s'agit d'un moyen de collaborer avec les parents que de découvrir leurs compétences. Dans le reste des questionnaires, la compétence des parents n'est jamais évoquée. La compétence des parents semble donc très peu présente dans les représentations des élèves. Fait à noter, dans les commentaires positifs des élèves à l'endroit des parents (chapitre 4), 5 énoncés évoquaient des qualités chez les parents dénotant leur compétence à soutenir l'apprentissage de leur enfant. Cependant, il y a trois fois plus de commentaires négatifs ($n = 15$) mettant en doute leur compétence.

Par ailleurs, rappelons que nous avons déjà observé, dans des données présentées aux chapitres 4 et 5 que les élèves se préoccupent de la reconnaissance de leur propre expertise par les parents. Elles veulent être reconnues et elles sont sensibles aux remarques qui mettent en question leur image professionnelle. Ce point a été relevé

notamment dans leurs commentaires négatifs à l'égard de parents (point 4.3.2.1) ou encore dans les obstacles à la collaboration qu'elles évoquent comme provenant des parents (point 5.4.2.3).

6.4.2 Ajustement à l'autre

Le partage du pouvoir entre des personnes vivant une relation de partenariat exige que l'on soit prêt à accepter que le point de vue de l'autre puisse être différent et que l'on soit prêt à modifier éventuellement ses pratiques pour tenir compte de l'autre. Si une telle attitude n'est pas présente chez une éducatrice, alors pour elle le rôle du parent risque de se limiter simplement à devoir se conformer aux règles et pratiques en place dans le milieu de garde sans même pouvoir les questionner. Quelles sont les représentations des élèves quant à cette éventualité d'avoir à s'ajuster à l'autre?

Nous retrouvons deux types d'énoncés qui donnent un aperçu des représentations des élèves dans ce domaine. D'une part, comme le Tableau 47 permet de le constater, quelques énoncés (n = 6) indiquent que des élèves sont prêtes à accepter des divergences de point de vue avec les parents (code *pro-acdif*). D'autre part, dans un plus grand nombre d'énoncés (n = 26) recueillis dans 11 des entrevues, des élèves spécifient qu'elles sont prêtes à aller jusqu'à modifier une pratique pour s'ajuster au parent (code *pro-ajus*).

Tableau 47 - Répartition des énoncés des entrevues
codifiés *pro-acdif* et *pro-ajus*

CODES	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	totaux
pro-acdif	0	1	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6
pro-ajus	1	5	2	1	1	6	1	2	0	3	0	0	1	3	0	26

Sans que ces énoncés soient explicites quant à un partage formel de pouvoirs, les élèves témoignent ainsi de leur disponibilité à procéder à des changements pour tenir compte des divers parents, comme en fait foi l'extrait suivant :

P 8: entretien 2D.txt - 8:48 (634:636)

Ils aiment pas ça lire, c'est pas grave! Là, on va lui écrire... Même si tu sais que c'est écrit puis qu'ils viennent te le demander, bon, ben au moins tu leur parles. Puis ça fait que tu améliores la relation avec eux là.

Dans cet exemple, cette élève adapte ses moyens de communication en fonction des parents et de leurs réactions. Elle ne se limite pas à un seul moyen et elle ne tient pas rigueur aux parents qui n'ont peut-être pas connaissance d'une information déjà transmise pour venir en parler avec elle. On retrouve donc chez une majorité des élèves interviewées des énoncés qui indiquent qu'elles sont prêtes à ajuster leur manière de travailler en fonction des parents qu'elles rencontreront, ce qui témoigne d'une attitude cohérente avec le partage de pouvoir propre au partenariat.

6.4.3 Prise de décision par consensus

Dans le modèle de partenariat retenu, les prises de décisions doivent s'effectuer par consensus des partenaires. Un participant ne peut donc imposer son point de vue à l'autre. Cet élément conceptuel du partenariat est très peu présent dans les propos des élèves. Premièrement, dans les données du questionnaire ainsi que dans les entrevues le terme consensus n'est jamais utilisé par les élèves. D'autre part, en tenant compte de l'extrait suivant où il est question de rechercher un compromis, les élèves évoquent seulement à 5 reprises, de manière formelle, la recherche de solutions avec le parent.

P14: Grdis 2e année.txt - 14:33 (308:310)

Puis une fois que tu en as pris conscience, tu peux faire des compromis, puis respecter... Pas nécessairement changer ton opinion mais respecter que l'autre a une différence... puis faire un compromis.

Parfois, quelques élèves (n = 4) indiquent que devant des difficultés, elles vont s'asseoir et discuter avec le parent, comme dans l'extrait suivant :

P11: entretien 3C.txt - 11:65 (622:624)

Parce qu'avec les parents, s'il y a un problème, tu t'assoies, tu parles. J'aime la jasette, ça fait que, t'sais, je pense pas d'avoir de difficultés à parler avec les parents s'il y a quelque chose.

Toutefois, si ce dernier type d'énoncés démontre une certaine ouverture à l'autre dans les situations conflictuelles, on n'y retrouve pas une préoccupation explicite pour un partage de pouvoir entre le parent et l'éducatrice. La prise de décision par consensus est donc un aspect qui semble peu présent dans les représentations des élèves.

6.5 Relation de confiance entre parent et éducatrice

La communication bidirectionnelle et le partage du pouvoir qui caractérisent une relation de partenariat contribuent également à créer une relation de confiance entre le parent et l'éducatrice. Dans les réponses du questionnaire, on retrouve sept élèves (2% des répondantes à la question 10) qui identifient la relation de confiance comme un moyen d'assurer la collaboration avec les parents. Un plus grand nombre d'élèves considèrent que la collaboration avec le parent a pour impact positif de créer une relation de confiance (18 élèves, 4,5% des répondantes à la question 12). Pour être plus précis, dans les réponses de ces élèves concernant les impacts de la collaboration, six d'entre elles parlent de la création d'un lien de confiance de manière générale; neuf affirment que la collaboration aidera le parent à faire confiance à l'éducatrice et trois seulement indiquent une confiance mutuelle entre parent et éducatrice. Le type de confiance dont parlent les élèves principalement semble être la confiance du parent à leur égard. Dans les entrevues, au total 13 énoncés provenant de 9 entrevues abordent ce thème de la confiance entre le parent et l'éducatrice (cf., Tableau 48).

Tableau 48 - Répartition des énoncés des entrevues codifiés *pro-confiance*

CODE	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	totaux
pro-confiance	0	0	1	1	0	0	3	0	0	1	1	1	2	2	1	13

Ces énoncés sont plus élaborés que les courtes réponses obtenues par le questionnaire. Ils permettent de mieux comprendre les représentations des élèves quant à la relation de confiance. Ainsi, dans quelques-uns de ces énoncés, nous retrouvons une condition requise pour en arriver à gagner la confiance du parent.

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:101 (633:635)

[...] les parents te regardent quand même un peu... Tu sais, ils ne savent pas qui tu es. C'est à force de te connaître... la confiance va être là. Tu vas gagner leur confiance.

Les propos de ces élèves indiquent donc qu'il faut généralement que les parents apprennent à connaître l'éducatrice pour en venir lui faire confiance. Nous remarquons que les élèves parlent de la confiance du parent à leur égard et non l'inverse. Quelques autres énoncés indiquent que l'éducatrice joue un rôle actif dans la mise en place de cette relation de confiance. Dans l'extrait suivant, une élève raconte qu'elle a aidé à reconforter un parent qui lui confiait ses craintes face à son départ du milieu de garde et à l'arrivée d'une autre éducatrice.

P15: Grdis 3e année.txt - 15:97 (1058:1062)

Puis, je lui ai dit : « Vous allez voir son éducatrice est géniale. » Pi, c'est cela... Je pense que cela crée le lien avec le parent dès le début. De la façon dont l'intégration se fait avec l'enfant, si elle voit que tu as cela à cœur, que son enfant soit bien... Tout de suite le parent, il va, il va t'aimer. Il va créer un lien avec toi parce que tu compatis avec lui, tu comprends qu'est-ce qu'il vit.

Dans ce dernier exemple, on retrouve également un autre point de vue exprimé à quelques reprises (n = 4), soit que les enfants participent indirectement à la relation de confiance. En d'autres termes, l'observation par le parent de la bonne relation établie par l'éducatrice avec l'enfant contribuera à renforcer la confiance du parent envers

celle-ci. C'est par l'enfant que le parent apprendra à faire confiance à l'éducatrice. Voici un autre extrait qui va dans le même sens :

P13: Grdis 1^{re} année.txt - 13:107 (670:672)

Je pense que si tu as un bon contact avec l'enfant. Si l'enfant t'aime aussi, le parent, veut ou veut pas, va le ressentir. Il va voir que son enfant, il t'aime. Je pense qu'il va te faire confiance...

En conclusion, le thème de la confiance est abordé à quelques reprises dans les données du questionnaire ainsi que dans les énoncés des élèves provenant des entrevues. Les propos recueillis en entrevue sont plus explicites et ils permettent de constater que les élèves font alors allusion à la confiance que le parent développe à l'égard de l'éducatrice, mais on n'y retrouve pas de mention explicite d'une confiance mutuelle.

6.6 Buts communs

La poursuite de buts communs est une autre des caractéristiques d'une relation de partenariat. En fait, il s'agit de sa raison d'être, car une relation de partenariat est mise en place puisque les partenaires poursuivent des buts communs. Nous souhaitons donc vérifier si les élèves en TÉE évoquent la présence de buts communs que parent et éducatrice partageraient dans un partenariat. Plus précisément, ce sont trois codes, inspirés du cadre théorique de cette recherche, qui ont été prévus dans la grille de codification afin d'identifier et de classer les énoncés traitant de divers aspects de la mise en place de buts communs. D'une part, les éducatrices peuvent aller vérifier auprès des parents quelles sont leurs attentes en regard de l'éducation de leur enfant (pro-attente). D'autre part, les éducatrices peuvent démontrer leur ouverture aux demandes spécifiques des parents (pro-demande). Dans de tels extraits, le parent manifeste clairement des préoccupations par rapport à l'éducation de son enfant et l'éducatrice fait preuve de considération face à ces demandes. Finalement, un autre code est prévu pour identifier toute mention à une activité de détermination de but commun avec le parent (pro-butcommun). Par exemple, lorsque parent et éducatrice se

rencontrent pour l'inscription d'un enfant et qu'ils en viennent à discuter de ce qui pourrait constituer leurs buts communs concernant la période d'adaptation de l'enfant au service de garde.

Dans le Tableau 49, on observe que ces codes issus du cadre théorique n'ont presque jamais été attribués. Une seule élève fait mention que le parent peut faire des demandes particulières. Et une autre élève, parle à deux reprises d'aller vérifier les attentes du parent. Aucune mention spécifique de détermination de buts communs n'est évoquée.

Tableau 49 - Répartition des énoncés des entrevues
codifiés *pro-demande, pro-attente et pro-butcommun*

CODE	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	Grdis1	Grdis2	Grdis3	totaux
pro-attente	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
pro-demande	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
pro-butcommun	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Par conséquent, l'identification des attentes du parent envers l'éducation de son enfant, le souci d'écouter d'éventuelles demandes spécifiques du parent ou encore la détermination de buts communs ne sont pas évoqués dans les propos des élèves. Tout comme pour la prise de décision, les élèves du programme de TÉE ne semblent pas avoir développé de représentations claires dans ces domaines. En fait, ces caractéristiques d'une relation de partenariat s'avèrent absentes de leurs représentations.

6.7 Activités de partenariat

Dernière caractéristique du modèle de partenariat retenu pour cette recherche, celui-ci se vit, se concrétise à travers diverses activités (activités de partenariat) que parents, éducatrices partagent au fil du temps où l'enfant fréquente le service de garde à l'enfance. De manière pragmatique, on peut dire que les activités de partenariat

constituent l'essentiel d'une relation de partenariat, c'est-à-dire qu'elles sont les actions concrètes qui permettent de vivre la relation de partenariat, de rechercher l'atteinte des buts communs.

Les représentations des élèves en TÉE à l'égard des activités de partenariat ont déjà été discutées précédemment (chapitre 5). Le Tableau 31, déjà présenté au lecteur dans le chapitre 5, rappelle que parmi les six types d'activités de partenariat (Epstein, 2001a), les activités axées sur la communication dominent considérablement dans les représentations des élèves en TÉE. La participation du parent à des activités se déroulant dans le milieu (bénévolat) et les activités contribuant au soutien à l'exercice du rôle parental sont mentionnées à l'occasion mais de manières nettement moins fréquentes. Finalement, l'engagement du parent dans la prise de décision concernant son enfant ou encore, relativement au programme d'activités offert à son enfant est également évoqué, mais encore moins souvent.

Tableau 31 - Synthèse des types d'activités évoquées par les élèves en TÉE dans le questionnaire et lors des entrevues

Types d'activités	Questionnaire	Entrevues	
	Nombre d'élèves en faisant mention	Nombre d'entrevues en faisant mention	Occurrence du code (nombre d'énoncés)
Soutien au rôle parental	18	11	18
Communication	313	15	104
Participation (bénévolat)	19	12	32
Apprentissage à domicile	6	0	0
L'engagement du parent dans la prise de décision	11	7	12
La collaboration avec la communauté	0	0	0

Finalement, deux autres types d'activités de partenariat sont absents ou presque des représentations des élèves, soit l'apprentissage à domicile et la collaboration avec la communauté. En définitive, les élèves semblent privilégier avant tout un seul type d'activités de partenariat. Elles font référence occasionnellement à trois des cinq autres types d'activités selon la typologie d'Epstein (2001a). Dans la perspective du modèle

de partenariat retenu pour cette recherche, les représentations des élèves à l'égard des activités de partenariat ne correspondent pas à toute la gamme des possibilités d'activités qu'une éducatrice peut mettre en place pour vivre le partenariat avec les parents.

6.8 Synthèse et analyse

À la lueur des résultats présentés précédemment, nous allons maintenant réviser les divers éléments du modèle de partenariat retenu pour cette recherche. Cette analyse des données permettra de déterminer dans quelle mesure les représentations des élèves correspondent à une relation de partenariat avec les parents.

6.8.1 Relation ponctuelle

Dans les propos des élèves recueillis lors des entrevues individuelles ($n = 12$) et de groupe ($n = 3$), nous retrouvons régulièrement des énoncés ($n = 89$) abordant certains aspects de la relation avec les parents. Dans ces divers énoncés, les élèves traitent parfois de l'importance de la relation avec le parent pour elles. Dans huit de ces énoncés, la relation est décrite comme importante alors que deux autres énoncés précisent que la relation avec l'enfant importe plus que celle avec le parent. Quelques autres commentaires ($n = 6$) indiquent que pour certaines élèves la nécessité d'être en relation avec le parent est un aspect auquel elles portaient peu d'importance en début de formation ou encore que cette relation est obligée par la force des choses. Dans l'ensemble, les propos des élèves sur l'importance de la relation avec les parents laissent tout de même planer une certaine ambiguïté. Si certaines élèves sont très affirmatives quant à l'importance de cette relation, d'autres émettent des commentaires plus réservés. Par conséquent, il faut se demander si certains des commentaires insistant sur l'importance de la relation avec les parents ne seraient pas influencés par un biais de désirabilité sociale.

Parmi les autres énoncés évoquant la relation entre le parent et l'éducatrice, on retrouve la description de quelques-unes de ses caractéristiques selon les élèves en TÉE. Pour plusieurs, la relation est synonyme de communication avant tout (11 énoncés dans 8 entrevues). Certaines précisent qu'il s'agit d'une relation professionnelle (six énoncés dans trois entrevues) et il est nécessaire pour elles d'établir des limites claires avec le parent quant à cette relation (dix énoncés dans trois entrevues) pour éviter toute ambiguïté. La relation avec le parent doit être basée sur un respect mutuel (huit énoncés dans six entrevues) et chacun des participants doit y apporter du sien, faire sa part (quatre énoncés dans une entrevue). Finalement, pour certaines élèves, il s'agit d'être ensemble, de faire équipe avec le parent (six énoncés dans trois entrevues). En définitive, le thème de la relation avec les parents est abordé dans chacune des 15 entrevues. On ne relève pas de contradictions apparentes entre les commentaires des élèves quant aux caractéristiques de la relation. En fait, les élèves décrivent cette relation en mettant l'accent sur certaines caractéristiques plutôt que d'autres, mais aucun élément de désaccord n'apparaît dans leurs propos. Ainsi, si certaines parlent de maintenir un climat amical avec les parents, d'autres insistent pour spécifier que cela doit demeurer une relation professionnelle.

Par ailleurs, les élèves ne font pratiquement jamais mention du déroulement du temps en lien avec la relation. Quelques-unes évoquent qu'on en vient à mieux connaître les parents avec le temps (trois énoncés). Mais aucune élève ne souligne qu'il faut du temps pour construire une relation avec le parent et atteindre des buts. Lorsque l'on considère la question temporelle dans la relation avec le parent, l'impression qui se dégage des propos des élèves est que, pour elles, le tout semble se passer dans l'instant présent. Elles situent leurs interactions avec les parents dans une perspective à court terme, non planifiées. Ainsi, le parent participe à des activités de manière ponctuelle selon les circonstances qui se présentent au fur et à mesure. Par conséquent, le type de relation avec le parent qui ressort des propos des élèves semble correspondre plus à une relation de collaboration qu'à une relation de partenariat selon le cadre théorique présenté précédemment. En effet, pour reprendre les termes que Perrenoud (2001) a

employés lors d'une conférence, une des conditions essentielle au partenariat consiste à :

Travailler à un développement durable, œuvrer pour les parents, voire les enseignants suivants, ne pas espérer que le partenariat se construira assez vite pour régler les problèmes urgents.

En bref, le partenariat étant un processus, il s'inscrit nécessairement dans le temps et il ne vise pas prioritairement l'atteinte d'objectifs à court terme mais plutôt un travail en profondeur produisant des effets durables. Les représentations des élèves s'avèrent éloignées de ce point de vue, notamment en regard du passage du temps mais aussi en ce qui concerne les objectifs à atteindre comme il sera discuté plus loin. En conclusion, les données recueillies dans cette recherche permettent de constater que les élèves ont diverses représentations quant aux caractéristiques de la relation avec les parents. Cependant, elles se représentent cette relation essentiellement dans l'immédiat et, par conséquent, la relation avec le parent ne correspond pas à un processus s'inscrivant dans le temps.

6.8.2 Communication unidirectionnelle et attitudes propices à la communication bidirectionnelle

La communication bidirectionnelle est une autre caractéristique spécifique au partenariat dans le modèle retenu pour cette recherche. À ce sujet, l'analyse des données issues des entrevues montre une plus grande préoccupation des élèves envers un mode de communication majoritairement unidirectionnel soit la transmission d'informations allant du milieu éducatif vers la famille. En effet, en reprenant les thèmes de communication évoqués par les élèves, on retrouve sept fois plus souvent des sujets qui placent les élèves dans un rôle d'*émettrice* d'informations. Par conséquent, si l'on considère ces thèmes de communication, le parent semble relégué à un rôle plus passif de récepteur. Dans la même lignée, les activités de partenariat de type communication évoquées par les élèves font peu souvent mention d'une communication bidirectionnelle où le parent est invité à donner son point de vue. Lorsque les élèves décrivent en quelque sorte les outils qu'elles comptent utiliser pour vivre la communication avec le parent, elles ne font mention d'une communication

bidirectionnelle que dans 15,5% des énoncés. Ces deux constats constituent des indications sérieuses à l'effet que la communication avec les parents s'effectue avant tout du milieu éducatif vers le parent, pour les élèves du programme de TÉE.

Toutefois, il faut souligner que les élèves démontrent des préoccupations qui sont cohérentes avec une communication bidirectionnelle. Notamment, des élèves décrivent des attitudes propices à un échange véritable avec les parents (23 énoncés dans 9 entrevues) et, surtout, elles démontrent leur compréhension du point de vue des parents (32 énoncés dans 10 entrevues). Ces élèves font donc preuve d'une capacité d'empathie qui correspond à une attitude essentielle pour la communication bidirectionnelle. En définitive, les élèves semblent privilégier la communication unidirectionnelle, mais plus des deux tiers des entrevues comportent des mentions d'attitudes propices à la communication bidirectionnelle. Il est donc probable qu'un bon nombre d'élèves soit en mesure de vivre une situation de communication bidirectionnelle avec le parent même si elles n'évoquent explicitement cette forme de communication que peu souvent.

6.8.3 Partage du pouvoir occasionnel

Le partage du pouvoir entre le parent et l'éducatrice est une autre caractéristique du partenariat selon le modèle retenu dans la présente recherche. Dans ce domaine, trois aspects ont été examinés : la reconnaissance des expertises réciproques, la capacité d'ajustement à l'autre et la prise de décision par consensus.

La reconnaissance des expertises réciproques est un sujet qui n'est pas souvent abordé par les élèves. Dans toutes les données recueillies, deux commentaires obtenus en entrevue et une seule mention dans les réponses au questionnaire (429 répondantes) font explicitement référence à la reconnaissance des compétences du parent. En fait, les élèves se montrent plus préoccupées de faire reconnaître leur propre expertise personnelle par les parents que d'évoquer les compétences parentales. Ceci peut s'expliquer en partie ce que Kontos et al. (1983, 1984) ont déjà observé, soit que les

éducatrices en service de garde évaluaient négativement les compétences des parents. Ou encore, une autre piste d'explication pour cette situation pourrait être que les élèves étant au début d'un processus d'identification professionnelle, elles sont préoccupées dans un premier temps par une recherche d'approbation, par la confirmation de leur propre compétence. Une autre piste d'interprétation de cette observation pourrait aussi être que cette situation est causée par la présence d'un biais propre aux professionnels de l'éducation, comme l'ont souligné certains auteurs (Aulagnier et al., 1998; Shpancer, 1998, 1999). Ils ont souligné une tendance, chez ces professionnels, à juger plus sévèrement les parents afin de se valoriser personnellement. Les élèves pourraient donc être portées à ne pas reconnaître les aptitudes ou les forces des parents pour se centrer plus sur leurs difficultés, ce qui leur permet de se sentir plus compétents que les parents. En ce sens, la prépondérance des commentaires négatifs relatifs aux parents sur les commentaires positifs (cf., chapitre 4) peut d'ailleurs constituer un autre élément appuyant cette dernière hypothèse.

Les données recueillies dans cette recherche ne permettent pas de privilégier l'une ou l'autre de ces hypothèses pouvant expliquer le peu d'attention accordée aux compétences parentales dans les propos des élèves. Mais quoi qu'il en soit, c'est le principe même de la *réciprocité* (Miron, 2004) propre au partenariat qui se trouve compromis. En effet, dans un partenariat la reconnaissance des talents de chacun est une condition essentielle à la mise en place d'une relation d'égal à égal. Si les élèves en TÉE n'accordent pas d'attention à reconnaître les aptitudes des parents, il leur sera difficile de les reconnaître comme partenaires à part entière.

D'un autre côté, plus des deux tiers des élèves (26 énoncés dans 11 entrevues) se disent disposées à modifier des pratiques pour tenir compte des parents. Ces élèves acceptent ainsi d'être influencées par le parent. Cette attitude d'ouverture aux demandes de l'autre implique déjà en soi un certain partage de pouvoir avec le parent.

Toutefois, la prise de décision par consensus revient très peu souvent dans les propos des élèves. Seulement cinq énoncés des élèves évoquent la recherche de solution avec

le parent dans des situations plus difficiles (conflit interpersonnel ou difficulté pour l'enfant). Le partage de pouvoir, du moins exprimé de manière explicite, est donc un thème presque absent dans les propos des élèves. De plus, les quelques rares mentions d'un tel partage de pouvoir sont reliées à des situations problématiques. En d'autres mots, les élèves ne semblent pas considérer le partage du pouvoir avec le parent lorsque tout va bien. Pour les élèves en TÉE, le partage du pouvoir avec le parent ne semble pas requis dans le quotidien mais seulement dans les situations spéciales, et donc de manière, encore une fois, ponctuelle.

Quelques mises en garde nous semblent requises quant aux constats soulevés plus haut. Si les élèves ne sont pas trop portées à reconnaître les compétences des parents, ceci ne signifie pas nécessairement qu'elles ne sont pas en mesure de le faire. De la même manière, le partage du pouvoir évoqué seulement dans quelques situations problématiques est peut-être le reflet d'un obstacle dans la relation avec les parents très souvent rapporté par les élèves, le manque de temps. Comme parents et éducatrices sont souvent peu disponibles et qu'un partage de pouvoir formel requiert déjà du temps simplement pour se rencontrer, il est possible que les élèves imaginent utiliser ce moyen seulement pour les situations plus graves.

Un autre piste d'interprétation pour ces résultats, nous est offerte par Lareau (1989) qui a constaté que le personnel scolaire pouvait percevoir des demandes provenant des parents comme menaçant les programmes. Selon lui, le personnel rejeterait alors les formes d'engagement du parent qui menacent son contrôle sur le contenu des programmes éducatifs et les apprentissages des enfants. Le peu d'intérêt des élèves pour un partage explicite des pouvoirs avec le parent constitue-t-il une indication que celles-ci souhaitent maintenir leur contrôle sur l'ensemble du travail qu'elles effectuent auprès de l'enfant? Est-ce pour la même raison qu'elles ne partagent ce pouvoir avec le parent que dans les situations plus problématiques où elles ont besoin d'aide? Il s'agit encore ici d'hypothèses demeurant à être vérifiées. La présente recherche permet toutefois de reconnaître que les élèves sont peu préoccupées par un partage explicite des pouvoirs avec les parents au quotidien.

6.8.4 Relation de confiance unilatérale

La communication bidirectionnelle et le partage de pouvoir contribuent à créer une relation de confiance entre les participants à un partenariat. Les élèves du programme TÉE évoquent occasionnellement une telle relation de confiance. Dans les questionnaires, on retrouve près de 5% des élèves qui affirment que la collaboration avec le parent permet de développer une meilleure confiance. Dans les entrevues, on retrouve 16 énoncés sur la relation de confiance. En fait, ces élèves discutent essentiellement dans ces énoncés de la confiance qu'elles souhaitent obtenir des parents et non de la confiance qu'elles peuvent elles-mêmes entretenir à l'égard des parents. Ce détail semble corroborer l'hypothèse selon laquelle les élèves sont dans un processus d'identification professionnelle et qu'elles recherchent avant tout une approbation, une reconnaissance de la part des parents. Cette préoccupation personnelle peut les empêcher de considérer la contrepartie, c'est-à-dire qu'elles aussi doivent être en mesure de faire confiance aux partenaires que sont les parents. Cette dernière observation semble d'ailleurs constituer une conséquence logique du peu de reconnaissance de l'expertise du parent transparaissant dans les données recueillies. En effet, il est difficile de penser faire confiance à une personne à qui on ne reconnaît pas d'expertise. Évidemment, si cette situation s'avérait correspondre à la réalité, il y a là un écueil considérable pour une éventuelle relation de partenariat. En fait, une telle attitude entraîne plutôt l'éducatrice à vouloir prendre la place du parent à qui elle ne ferait pas confiance, comme le soulignent Lopez et Dorros (1999). Évidemment, à la lueur des données dont nous disposons ici, nous ne pouvons que souligner une telle piste d'interprétation mais il faudra des données plus spécifiques pour en venir à mieux cerner les causes de cette représentation d'une relation de confiance qui semble bien être à sens unique, du moins à ce moment précis du développement professionnel des élèves.

6.8.5 Buts communs implicites

Dans les entrevues, les élèves ne font jamais mention de la mise en place de moyens spécifiques pour mettre au point des buts communs avec le parent. Par ailleurs, on retrouve quelques élèves qui parlent à peu de reprises ($n = 5$) de rechercher des solutions avec les parents devant des problèmes ce qui, implicitement, revient à dire qu'elles acceptent de se fixer des buts avec les parents mais en regard d'une situation spécifique. Les élèves ne démontrent donc, dans leurs représentations, pratiquement aucune considération pour toute démarche de détermination de buts communs, qu'il s'agisse de l'écoute des attentes du parent à l'égard de son enfant ou encore d'un partage plus formel de points de vue concernant l'éducation de l'enfant.

Pourtant les élèves considèrent en grand nombre que la collaboration avec les parents produit des impacts positifs multiples. Notamment, pour elles, le travail avec les parents permet d'assurer un meilleur suivi du développement de l'enfant (chapitre 5). À lui seul, ce type d'impact évoqué régulièrement par les élèves laisse déjà entendre une coordination minimale avec le parent. En fait, en révisant les impacts de la collaboration avec les parents identifiés par les élèves, nous en venons à considérer qu'elles se représentent forcément certains buts communs avec les parents mais qu'il s'agit de buts implicites, c'est-à-dire des buts non exprimés, et encore moins déterminés de manière formelle avec le parent. Ainsi de leur point de vue, le travail avec le parent permet une meilleure atteinte de buts communs qui sont surtout relatifs au développement de l'enfant, à son suivi. En fait, selon les élèves cela va tellement de soi qu'il ne leur semble pas nécessaire de partager le tout avec le parent.

Évidemment, si c'est véritablement ainsi que les élèves considèrent les buts à poursuivre, il y a un autre point de discordance avec le modèle de partenariat retenu dans cette recherche. Nous avons déjà signalé que les buts communs poursuivis dans un partenariat doivent être explicites et déterminés par consensus. Les données recueillies, nous laissent voir que, dans les représentations des élèves, les buts ne sont pas

déterminés par consensus et les élèves ne prennent pas de moyens pour rendre explicites leurs propres buts.

6.8.6 Activités de partenariat axées principalement sur la communication

Ce dernier point a déjà longuement été discuté, les élèves privilégient tout particulièrement les activités de partenariat relatives à la communication et elles évoquent plus rarement trois des autres types d'activités. Les deux derniers types d'activités, l'apprentissage à domicile et la collaboration avec la communauté sont absents ou presque de leurs représentations. En résumé, les élèves ne semblent pas recourir à toute la gamme des possibilités d'activités qu'une éducatrice peut mettre en place pour vivre une relation de partenariat avec les parents. Par ailleurs, nous avons souligné également que cette importance accordée aux activités reliées à la communication peut être interprétée comme un point de départ intéressant pour une relation de partenariat ou tout autre. En effet, toute entreprise commune liant le parent et l'éducatrice ne peut que s'appuyer sur une communication nourrie. Cependant, nous avons émis par la même occasion une certaine mise en garde (chapitre 5) quant aux risques de considérer la communication comme une fin en soi. Et c'est ce qui semble parfois ressortir des propos d'élèves qui ont de la difficulté à préciser pourquoi il faut communiquer et, comme on vient de le discuter au point 6.8.5., qui ne se préoccupent pas de fixer des buts explicites avec le parent. La communication n'a donc pas de visées précises ce qui risque, dans les diverses situations plus délicates (transmission d'informations relatives à un comportement dérangeant de l'enfant) de créer de l'équivoque voire des conflits interpersonnels. Le parent se demandant pourquoi l'éducatrice insiste-t-elle autant pour me dire que mon enfant n'est pas *correct*.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats de l'analyse des représentations des élèves concernant le partage du pouvoir avec le parent et la mise en place de buts communs, aident à comprendre que les activités de partenariat de la catégorie engagement du parent dans la prise de décision soient peu présentes dans les propos des élèves. En

effet, ce type d'activité repose sur un partage du pouvoir avec le parent et les élèves se sont montrées peu préoccupées par ce thème. Par exemple, les élèves ne font jamais mention de moyens afin de préciser des buts communs avec le parent à l'exception de quelques situations problématiques où certaines pensent à se concerter avec le parent. En définitive, c'est toute la question du partage de pouvoir effectué de manière formelle qui est absent des représentations des élèves. Rappelons que de manière informelle, les élèves démontrent leur ouverture à modifier certaines de leur pratique pour tenir compte du point de vue du parent.

Il faut reconnaître que cette gamme restreinte d'activités de partenariat évoquée par les élèves, nous semble constituer un fidèle reflet de la situation dans le milieu des services de garde à l'enfance. En effet, la collaboration avec la communauté est un type d'activité qui est très peu développé dans le milieu des services de garde. Pour reprendre les termes d'intervenantes psychosociales du réseau des CLSC, interviewées dans le cadre d'un autre projet de recherche (Cantin, 2004), *on a l'impression que les CPE préfèrent travailler seuls*. Cette réalité est en voie de changement ces dernières années avec la mise en place de protocoles d'entente entre les CPE et divers autres organismes offrant du soutien à la famille. Quoiqu'il en soit, lorsque les élèves ne font aucune mention de ce genre d'activités, elles témoignent d'un type de représentation qui correspond à la situation dans le milieu à ce moment.

6.8.7 Synthèse et pistes pour la formation des futures éducatrices à la relation de partenariat avec les parents

L'ensemble des propos des élèves analysés précédemment nous incite à conclure que les diverses caractéristiques propres à une relation de partenariat sont donc généralement peu présentes. Les représentations des élèves s'inscrivent plus clairement dans une relation de collaboration avec le parent ne serait-ce que par son caractère ponctuel et un partage de pouvoir peu explicite.

Comme il a été souligné précédemment, cette recherche répond à des *enjeux pragmatiques* (Van der Maren, 1995) puisque l'objectif ultime de ces travaux est d'en venir à trouver une solution fonctionnelle à une difficulté pédagogique, c'est-à-dire d'assurer la formation adéquate des futures éducatrices quant à leur capacité à établir une relation de partenariat avec les parents. Nous avons émis l'idée qu'une meilleure compréhension des représentations des élèves à l'égard de cet aspect de leur travail aidera les formateurs à accompagner plus efficacement les élèves dans leur apprentissage de cette compétence complexe faisant partie du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance (Gouvernement du Québec, 2000). L'ensemble des observations effectuées dans les points précédents met en évidence divers éléments qu'il convient de prendre en considération dans un programme de formation afin de mieux préparer les élèves à la mise en place d'une relation de partenariat avec les parents.

De manière synthétique, nous avons tenté de reprendre dans le Tableau 50 les principales représentations des élèves en TÉE qui s'avèrent conformes ou non au partenariat, tel qu'il est défini dans le cadre de cette recherche. Plusieurs pistes de travail pour les formateurs du collégial peuvent être dégagées de ce tableau synthèse. Ainsi, en ce qui concerne la relation avec le parent, les élèves n'ont guère de difficulté à décrire des caractéristiques d'une relation professionnelle propice à une relation de partenariat. Par ailleurs, il leur reste à apprendre à travailler en relation avec les parents dans une perspective à long terme et non simplement de manière ponctuelle.

Les élèves sont très préoccupées par la communication, mais elles ne démontrent pas qu'elles favorisent clairement un modèle de communication bidirectionnelle. Elles ont plutôt tendance à favoriser une communication où elles exercent principalement un rôle de transmission d'informations au parent. Elles démontrent toutefois leur intérêt pour des attitudes que l'on peut considérer comme propices à la communication bidirectionnelle, ce qui nous incite à penser qu'elles sont capables de mener une telle communication mais qu'elles ne le favorisent pas spontanément. Le programme de formation en TÉE devrait chercher à mieux conscientiser les élèves aux avantages

d'une telle communication bidirectionnelle tout en veillant à les outiller quant aux moyens de la vivre au quotidien.

Tableau 50 - Principaux éléments présents dans les représentations des élèves conformes ou non avec le partenariat

	Éléments conformes ou favorables au partenariat	Éléments non conformes ou défavorables au partenariat
Caractéristiques du partenariat		
Processus relationnel	Une relation synonyme de communication Une relation professionnelle Une relation de respect	Une relation s'inscrivant dans l'immédiat, le ponctuel et non dans une démarche à long terme
Communication bidirectionnelle	Grande importance de la communication Présence d'attitudes propices à la communication bidirectionnelle Capacité de compréhension du point de vue du parent	Prédominance de sujets de communication et de moyens évoquant une communication unidirectionnelle du milieu éducatif vers le milieu familial
Partage de pouvoir	Disponibilité à modifier ses pratiques pour tenir compte des parents Participation du parent à la résolution de problèmes occasionnels	Peu de reconnaissance de l'expertise des parents Peu de préoccupation manifeste pour la prise de décision par consensus avec les parents
Relation de confiance	Conscience de l'importance de la confiance dans la relation	Confiance à <i>sens unique</i> allant du parent vers l'éducatrice
Buts communs	Présence de buts implicites	Buts non déterminés par consensus et non explicites
Activités de partenariat	Prépondérance des activités de communication pouvant constituer la pierre d'assise de la relation de partenariat	Gamme limitée d'activités

Le partage du pouvoir avec les parents est un aspect sur lequel il faudra porter une grande attention dans un programme de formation. Si les élèves se disent prêts à modifier certaines pratiques pour tenir compte du parent, par contre, elles sont très peu portées à reconnaître la compétence de ce dernier. Pour être en mesure d'en arriver à un réel partage de pouvoir avec le parent, les élèves doivent à tout le moins reconnaître les *forces* du parent. Il ne peut y avoir de relation de partenariat sans une réelle reconnaissance des expertises de chacun. En ce sens, un programme d'études doit mettre en place des moyens diversifiés pour que les élèves réfléchissent sur cette

question. En fait, nous croyons qu'elles doivent pouvoir observer par elles-mêmes les compétences des parents. Comme le propose Coffman (1999), il faut créer des occasions où parents usagers de services de garde et élèves en TÉE se rencontrent ou encore sortir les élèves des classes pour les envoyer rencontrer parents et intervenants dans la communauté. De telles rencontres, encadrées dans un programme de formation, peuvent contribuer à modifier les représentations des élèves à l'égard des parents. De plus, il faut également aider les élèves à bien reconnaître les aspects distinctifs des rôles de parents et d'éducatrice (Katz, 2000). En d'autres mots, les élèves doivent absolument être attentives à ne pas évaluer la compétence d'un parent en le comparant avec une éducatrice puisque ce parent risque de se retrouver dans une situation d'infériorité par rapport à une éducatrice formée, expérimentée et à laquelle les élèves s'identifient. La reconnaissance de compétences du parent par les élèves aidera donc à partager le pouvoir avec eux tout en favorisant une réelle confiance mutuelle.

Directement reliée au partage du pouvoir avec le parent, la détermination de buts communs est un autre aspect d'une relation de partenariat pour lequel les élèves peuvent être mieux préparées. D'une part, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience de leurs propres buts quant à l'éducation des enfants mais aussi de les convaincre de la nécessité de rendre ces buts explicites aux parents. D'autre part, elles doivent également être en mesure de recueillir les attentes du parent quant à l'éducation de son enfant. La compréhension que plusieurs élèves témoignent dans les entrevues à l'égard du parent représente une base sur laquelle il est possible de développer des pratiques effectives d'écoute des attentes parentales. Le partage de point de vue ainsi favorisé donnerait lieu à une mise en place de buts communs. Le programme de formation doit permettre aux élèves de saisir l'importance de rendre ces buts explicites. Ceci afin de favoriser l'adhésion du parent à ces buts tout en offrant à l'éducatrice une direction précise guidant le choix de ses pratiques, de ses interventions. Ainsi, lorsqu'une éducatrice aborde les sujets plus délicats comme les comportements dérangeants de l'enfant, l'enjeu de cette transmission d'informations est déjà clarifié puisqu'elle s'inscrit dans des buts partagés.

Finalement, un dernier point sur lequel le programme de formation des futures éducatrices en service de garde à l'enfance peut mieux préparer les élèves, c'est la diversité des activités de partenariat. Notamment, l'ouverture à la communauté et l'apprentissage à domicile sont des types d'activité où il serait aisé de mieux outiller les élèves et ainsi les doter d'une boîte à outils plus diversifiée. Le partage du pouvoir accru avec les parents dont nous avons parlé précédemment ainsi que la reconnaissance de l'expertise des parents pourraient également aider les élèves à élargir leur éventail de moyens pour interagir avec les parents.

Chapitre 7- Évolution des représentations des élèves au cours des trois années du programme d'études en TÉE

Le quatrième et dernier objectif de cette recherche consiste à comparer les représentations des élèves des trois années du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance de manière à pouvoir en observer l'évolution possible. En d'autres termes, il s'agit de discerner d'éventuels changements dans les représentations des élèves en cours de formation quant à la communication, à la collaboration et à la relation de partenariat avec les parents utilisateurs des CPE. Cette analyse devrait permettre notamment de mieux comprendre le cheminement des élèves dans l'apprentissage de la compétence professionnelle *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* du programme d'études en TÉE.

7.1 Évolution du sentiment de préparation des élèves à l'interaction avec le parent

Dans le questionnaire distribué aux élèves en TÉE, quatre questions avaient pour but de vérifier le sentiment de préparation des élèves à l'interaction avec le parent. Les deux premières questions portaient plus spécifiquement sur la communication avec le parent, alors que les deux suivantes concernaient la collaboration avec le parent. Le libellé de ces questions se retrouve dans la Figure 10.

Compte tenu des cours et des stages que vous avez suivis jusqu'ici dans le programme de TÉE, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

	Tout à fait en désaccord 1	Très en désaccord 2	En désaccord 3	Plus ou moins d'accord 4	Assez d'accord 5	Très d'accord 6	Tout à fait d'accord 7
6. Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent	1	2	3	4	5	6	7
8. J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté	1	2	3	4	5	6	7

Figure 10 - Extrait du questionnaire : questions 6 à 9

Les élèves pouvaient donc se prononcer en regard de ces énoncés sur une échelle allant de 1 à 7. Ce sont de 422 à 426 élèves du programme TÉE, sur un total possible de 429 (cf., Tableau 51) qui ont répondu à ces différentes questions.

7.1.1 Résultats globaux

Selon les données recueillies, les élèves se disent *assez d'accord* (moyenne de 5,36) pour se considérer capables d'établir la communication avec des parents. Également, elles sont *assez d'accord* (5,31) pour affirmer avoir une idée précise des informations à transmettre aux parents. Elles affirment aussi avoir une perception claire de leur rôle et de leurs responsabilités à l'égard du parent, la moyenne des réponses pour cet élément se situant à 5,63.

Tableau 51- Statistiques descriptives pour les questions 6 à 9

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Q6	426	1	7	5,36	1,08
Q7	425	1	7	5,31	1,09
Q8	422	1	7	5,63	1,09
Q9	422	1	7	4,82	1,08

Finalement, de manière moins affirmative, les élèves considèrent (4,82) savoir comment s'y prendre pour collaborer avec le parent lorsqu'il y a une difficulté avec l'enfant. Cette tendance moins affirmative des élèves est en accord avec de nombreux commentaires recueillis en entrevue déjà présentés dans les chapitres précédents. Ces commentaires faisaient ressortir que, pour plusieurs des élèves, lorsqu'il y a des difficultés chez l'enfant (problèmes de comportement, retard de développement, etc.), la collaboration avec le parent semble être une source d'inquiétude. Elles se sentent démunies face à ces situations, elles disent manquer de moyens pour aborder ces sujets avec le parent. Toutefois, bien que la moyenne des réponses à cette question soit plus faible que pour les autres questions, il n'en demeure pas moins qu'elle se situe dans la zone d'accord avec l'énoncé. Les élèves se sentent donc, en moyenne, *assez d'accord* pour se considérer prêtes à collaborer avec le parent lorsque l'enfant vit une difficulté. Dans l'ensemble les écarts-types pour chacune des questions sont très semblables. Les réponses des élèves sont regroupées et se situent essentiellement dans la zone *d'accord* avec les énoncés.

7.1.2 Résultats pour chacune des trois cohortes

Il s'agit maintenant de tenter de vérifier la présence de différences significatives dans les réponses des élèves de chacune des trois années du programme d'études. Comme il a été indiqué précédemment, rappelons que le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec le parent et les personnes-ressources* est spécifiquement abordée dans la 3^e année du programme d'études collégiales. Toutefois, les élèves effectuent tout de même certains apprentissages en regard de la relation avec les parents tout au long de leur programme de formation, que ce soit lors des stages ou en classe. Pour ces raisons, nous émettons l'hypothèse que les élèves ayant complété plusieurs sessions du programme d'études se sentiront plus prêtes à travailler avec les parents que celles de première année. Dans un premier temps, la répartition de leurs réponses est illustrée dans des histogrammes (cf., Figures 11 à 14). Compte tenu de la

taille différente des échantillons de chacune des trois années, les résultats sont présentés en pourcentage afin de pouvoir les comparer plus aisément.

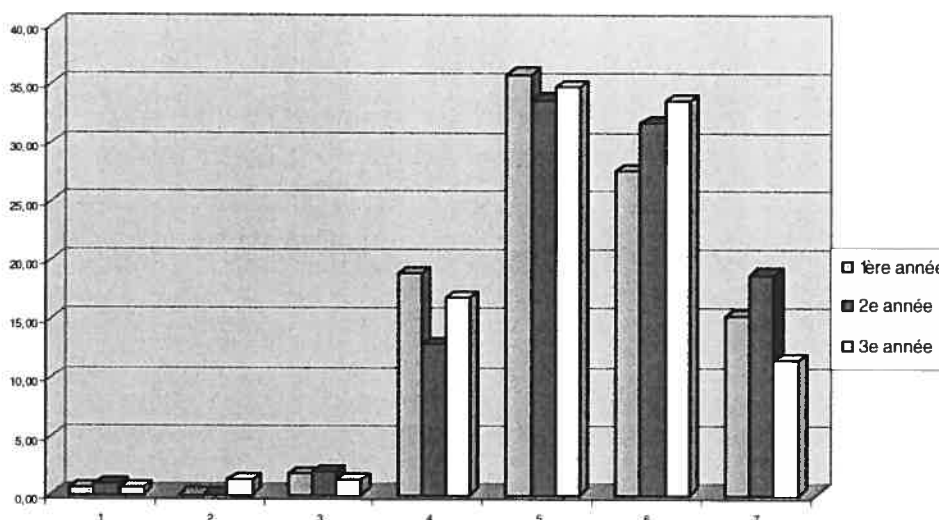


Figure 11 - Histogramme - Répartition des réponses des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année en TÉE à la question 6 : *Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge*

Dans la Figure 11, on constate que la majorité des réponses des élèves de chacune des trois cohortes se situe dans les zones 5 et 6 de l'échelle (*assez d'accord et très d'accord*). Les différences de résultats observables dans chacune des zones sont minimales, et le plus important écart se situe dans la zone 7 (*tout à fait d'accord*). En effet, 15,3% des élèves de 1^{re} année, 18,8 % des élèves de 2^e année et 11,6% des élèves de 3^e année ont choisi cette réponse. Il y a donc une différence d'un peu plus de 7% entre deux de ces cohortes, ce qui représente le plus important écart présent. La distribution des réponses des trois cohortes d'élèves est donc très semblable et elle s'approche d'une distribution normale.

La Figure 12 concernant la répartition des réponses des élèves à la question 7 présente des caractéristiques semblables à la Figure 11. Encore ici la majorité des réponses des élèves des trois cohortes se situe dans les zones 5 et 6 (*assez d'accord et très d'accord*).

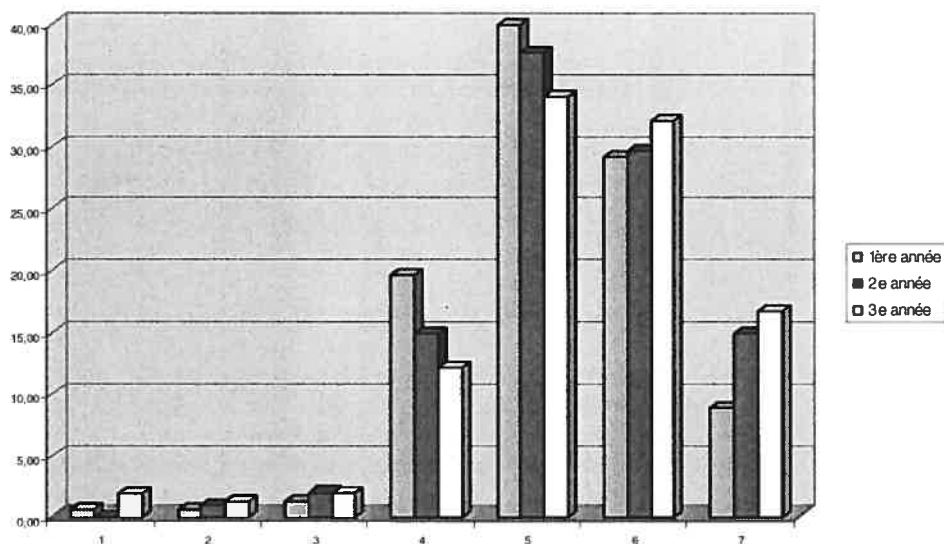


Figure 12 - Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année en TÉE à la question 7 : *J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent*

Très peu de réponses se retrouvent dans les trois premières zones correspondant à un désaccord avec l'énoncé. Le plus grand écart dans les réponses de trois cohortes se situe dans la zone 7 (*tout à fait d'accord*), où les élèves de 1^{re} année sont présentes dans une proportion de 8,9% alors que 16,7% de celles de 3^e année ont opté pour cette réponse. Un écart d'un peu moins de 8% sépare ces deux cohortes. La distribution des réponses des élèves de chacune des trois années suit encore ici une distribution qui s'approche de la normale.

Dans la Figure 13, les mêmes caractéristiques peuvent être encore observées : majorité des réponses se situant dans les zones 5 et 6 (*assez d'accord et très d'accord*);

similitude dans la répartition des réponses des trois cohortes ; distribution s'approchant de la normale et le plus grand écart observable entre deux cohortes (9,6%) se situant dans la zone 7 (*tout à fait d'accord*).

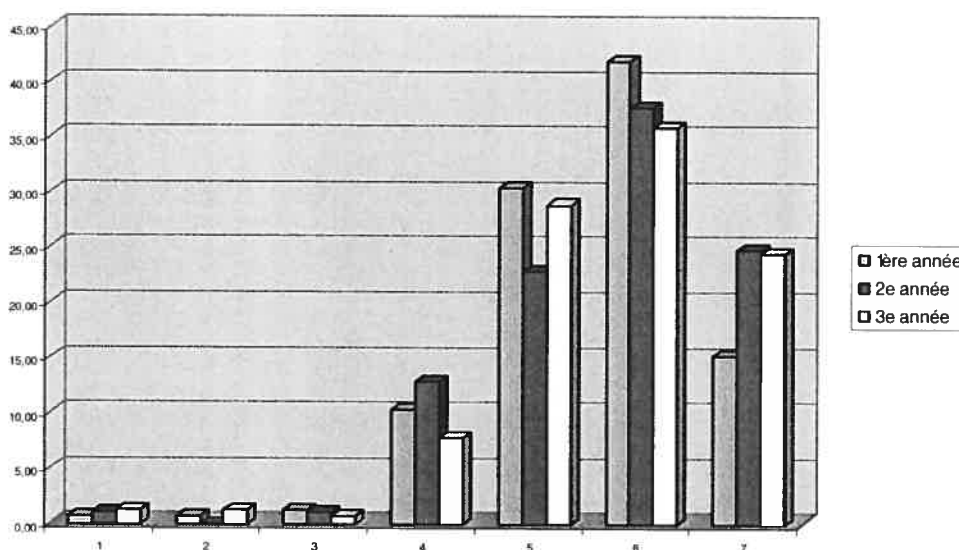


Figure 13 - Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année en TÉE à la question 8 : *J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent*

Finalement, la Figure 14 présentant les résultats à la question 9 semble légèrement différente des précédentes. Un écart plus important que ceux observés dans les questions précédentes, soit près de 15%, est observable dans la zone 5 (*assez d'accord*) entre les réponses des élèves de 1^{re} année et celles de 3^e année. Pour la première fois, une proportion significative de répondantes est en désaccord avec l'énoncé soit 7,1% des élèves de 1^{re} année, 6,9% des élèves de 2^e année et 3,9% des élèves de 3^e année. On constate également que la majorité des réponses se répartit dans les zones 4 et 5. Encore ici, les réponses des élèves de chacune des trois cohortes du programme d'études semblent se distribuer de la même façon soit selon une distribution s'approchant de la courbe normale.

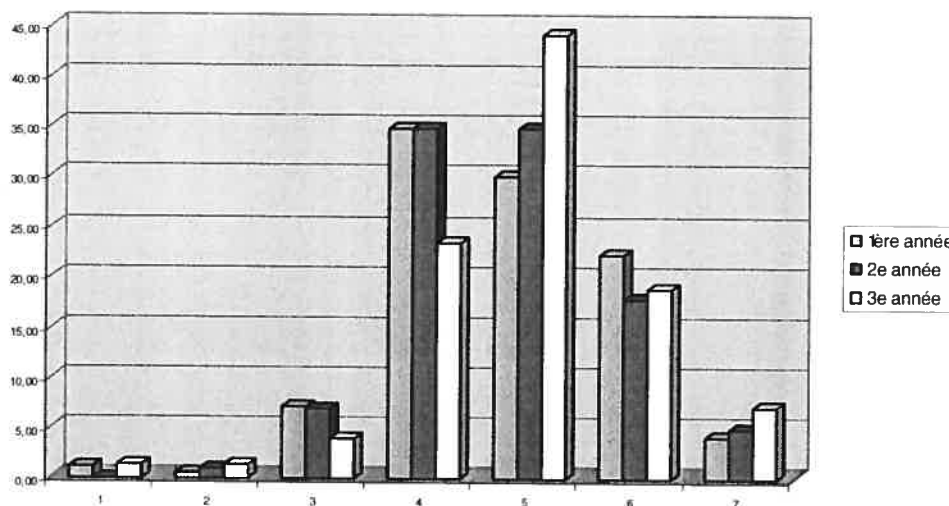


Figure 14 - Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e année en TÉE à la question 9 : *Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté*

En définitive, ces différents histogrammes font ressortir plusieurs similitudes dans la répartition des réponses des élèves de chacune des trois années du programme. Dans le même sens, si l'on considère la moyenne des réponses obtenues pour chaque année du programme de formation en regard des quatre questions (cf., Tableau 52), les différences entre chacun des sous-groupes s'avèrent très minces.

Tableau 52 - Moyenne aux questions 6 à 9 pour chacune des cohortes d'élèves du programme TÉE

Année de formation		Q6	Q7	Q8	Q9
1 ^{re} année	Moyenne	5,34	5,21	5,55	4,75
	N	170	168	165	167
	Ecart-type	1,07	1,00	1,01	1,10
2 ^e année	Moyenne	5,49	5,38	5,68	4,76
	N	101	101	101	101
	Ecart-type	1,10	1,04	1,11	1,02
3 ^e année	Moyenne	5,31	5,38	5,67	4,93
	N	155	156	156	154
	Ecart-type	1,07	1,21	1,15	1,09
Total	Moyenne	5,36	5,31	5,63	4,82
	N	426	425	422	422
	Ecart-type	1,08	1,09	1,09	1,08

Afin de vérifier si ces résultats s'avèrent significativement différents d'un point de vue statistique, nous avons eu recours à une analyse de variance (ANOVA). Cette technique statistique robuste, abondamment utilisée en sciences sociales, permet notamment d'évaluer les différences entre les moyennes de plusieurs échantillons (Howell, 1998). L'analyse de variance permet aussi de vérifier si d'éventuels changements dans les moyennes de réponses sont significatifs ou non. Rappelons que, d'une manière générale, la répartition des réponses des élèves à toutes ces questions s'approche d'une distribution normale, ce qui autorise l'utilisation d'un test statistique comme l'ANOVA. Dans le cas présent, il s'agit de mesurer la présence de différences significatives entre les réponses des élèves de chacune des trois années du programme de formation. L'hypothèse nulle est que les trois groupes font partie d'un même échantillon. En d'autres termes, ces trois groupes présentent des moyennes semblables si l'hypothèse nulle est confirmée.

Dans le Tableau 53, sous la rubrique signification, il est possible de constater que tous ces résultats se situent au-dessus du seuil de probabilité de 0,05 qui est requis pour rejeter l'hypothèse nulle. Ceci confirme que les réponses données par les élèves de chacune des trois cohortes du programme d'études ne diffèrent aucunement d'un point de vue statistique.

Tableau 53 - ANOVA- Comparaison des moyennes des cohortes du programme en TÉE aux questions 6, 7, 8 et 9

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Q6	Inter-groupes	2,077	2	1,039	0,896	0,409
	Intra-groupes	490,251	423	1,159		
	Total	492,329	425			
Q7	Inter-groupes	2,905	2	1,453	1,216	0,297
	Intra-groupes	504,097	422	1,195		
	Total	507,002	424			
Q8	Inter-groupes	1,503	2	0,752	0,633	0,531
	Intra-groupes	497,340	419	1,187		
	Total	498,844	421			
Q9	Inter-groupes	3,002	2	1,501	1,289	0,277
	Intra-groupes	487,948	419	1,165		
	Total	490,950	421			

Ainsi, pour chacune des quatre questions, les élèves de première année, de deuxième année et de troisième année répondent de manière semblable. Par conséquent, l'ANOVA réalisée met en évidence que les perceptions des élèves à l'égard de leur sentiment de préparation à l'interaction avec le parent sont semblables de la fin de la première session à la fin de la cinquième session du programme d'études en TÉE.

7.1.3 Analyse

Nous pensions que les données auraient permis de constater une certaine progression au cours des trois années du programme de formation. En effet, nous considérons que les élèves se sentiraient de plus en plus prêtes à travailler avec les parents au fur et à mesure de leur progression dans le programme de formation. Notamment parce que diverses notions spécifiques à la relation à établir avec le parent sont abordées lors de la cinquième session du programme en TÉE. Or, il ressort plutôt que le sentiment de préparation des élèves à l'égard de l'interaction avec le parent ne change pas à compter de la fin de la première session du programme. Les données du questionnaire ne laissent voir aucune progression à ce chapitre entre les groupes d'élèves. Ainsi des élèves qui en sont encore à leur première session d'un programme en comprenant six s'estiment autant aptes à travailler avec les parents que les élèves ayant complété cinq sessions. Le programme d'études semble donc avoir peu d'impact sur ce point pendant une période d'au moins quatre sessions.

Selon Kuhn (2001), la capacité de travailler en partenariat avec les parents s'appuie en grande partie sur la maturité des élèves. En ce sens, elle avance même qu'une telle compétence est plus accessible à des éducatrices possédant déjà une expérience de travail qu'à des élèves en cours de formation. D'autres travaux de recherches ont déjà souligné l'influence de facteurs tel que l'âge et la formation des éducatrices comme contribuant à favoriser une meilleure perception des parents (Kontos, 1987; Kontos & Wells, 1986). Afin d'explorer les pistes suggérées par ces travaux, d'autres tests

statistiques (ANOVA et Test-*t* de Student) ont été menés pour vérifier la présence d'un lien entre le sentiment de préparation des élèves et d'autres variables dont l'âge des répondantes, la maternité et l'expérience de travail. Il en ressort que l'âge des élèves n'influence pas significativement les réponses de élèves (Q6, $p = 0,737$; Q7, $p=0,733$; Q8, $p= 0,599$; Q9, $p= 0,803$). De la même façon, avec l'aide du test-*t* de Student il a été constaté que le fait d'avoir un ou des enfants ne modifie pas les réponses des élèves (Q6, Sig = 0,055; Q7, Sig =0,083; Q8, Sig = 0,475; Q9, Sig = 0,157). Finalement, le seul facteur qui s'avère déterminant dans les réponses des élèves est leur expérience de travail. En effet, pour trois des quatre questions, les élèves ayant une expérience dans des services de garde à l'enfance se considèrent plus prêtes à intervenir auprès des parents que celles n'ayant pas d'autres expériences que les stages du programme d'études (Q6, Sig = 0,004; Q7, Sig=0,009; Q8, Sig= 0,002; Q9, Sig= 0,076). Ce constat suggère donc que l'expérience personnelle de l'élève constitue le facteur le plus déterminant en ce qui concerne le sentiment de préparation à l'intervention auprès des parents.

7.2 Évolution des représentations des élèves à l'égard de la communication avec le parent

Pour comparer les représentations des élèves de chacune des trois cohortes du programme d'études en TÉE, les données recueillies lors des entrevues individuelles ($n = 12$) et de groupe ($n = 3$) seront utilisées. Ces données permettront essentiellement de vérifier la nature des thèmes de communication avec le parent évoqués par les élèves.

7.2.1 Thèmes de communication évoqués selon les cohortes

Comme il a été indiqué précédemment (chapitre 5), les thèmes de communication avec le parent qui revenaient dans les propos des élèves recueillis lors de ces entrevues sont : l'expérience quotidienne de l'enfant au CPE, l'expérience quotidienne de l'enfant à la maison, le programme d'activités, l'éducatrice et le parent lui-même ainsi que les

caractéristiques de la communication. Les élèves avaient également spécifié certaines limites quant à la communication. Le Tableau 54 présente à nouveau la répartition des divers énoncés évoquant ces thèmes, mais en le situant cette fois selon l'année de formation des élèves ayant émis ces commentaires.

Tableau 54 - Répartition selon les trois cohortes d'élèves des énoncés traitant de thèmes de communication avec les parents

	Expérience quotidienne de l'enfant au CPE	Expérience quotidienne de l'enfant à la maison	Programme d'activités	Éducatrice	Parent	Caractéristiques de la communication	Limites de la communication
1 ^{re} année	7	5	2	1	1	0	2
2 ^e année	19	0	2	0	0	4	4
3 ^e année	9	0	2	1	0	2	2
Total	35	5	6	2	1	6	8

On peut y constater que parmi les 35 énoncés évoquant l'expérience quotidienne de l'enfant au CPE comme thème de communication, la majorité de ceux-ci sont formulés par des élèves de seconde année du programme de formation. Ce thème est toutefois également abordé régulièrement par les élèves des deux autres cohortes. En fait, il s'agit du thème qui revient le plus souvent pour tous les groupes.

Par ailleurs, il a déjà été souligné (chapitre 5) que la majorité de ces thèmes font plus spécifiquement mention d'une communication allant du milieu éducatif vers le parent, par exemple lorsque l'éducatrice raconte au parent ce qui s'est passé dans la journée au CPE. Il ne s'agit donc pas nécessairement d'une communication bidirectionnelle dans laquelle parent et éducatrice échangent réciproquement des informations. Les deux thèmes de communication où le parent est plus susceptible d'agir en tant qu'*émetteur* sont l'expérience quotidienne de l'enfant à la maison et le parent lui-même. À ce sujet, le Tableau 55, permet de rappeler que ces deux thèmes de communication plaçant l'éducatrice dans une position d'écoute envers le parent sont peu souvent évoqués. D'autre part, on peut y constater également que ces deux thèmes sont évoqués

uniquement par les élèves de première année. Les élèves des deux autres cohortes d'élèves ne mentionnent pas ces thèmes de communication ouvrant sur une communication bidirectionnelle. De plus, en comparant le nombre d'énoncés chez les élèves de première année évoquant le thème de l'expérience quotidienne de l'enfant, on constate qu'elles font presque aussi souvent mention de l'expérience quotidienne de l'enfant au CPE ($n = 7$) que de l'expérience quotidienne de l'enfant à la maison ($n = 5$). Ce qui encore ici semble attester que les élèves de première année se représentent le processus de communication comme étant bilatéral alors que les élèves de 2^e et de 3^e années privilégient des thèmes de communication où elles sont plus appelées à transmettre des informations qu'à écouter le parent (communication unidirectionnelle).

Une autre différence peut s'observer dans la répartition des énoncés des élèves. En effet, ce sont les élèves de 2^e et 3^e année qui sont plus portées à parler des caractéristiques de la communication. Les six commentaires portant sur ce thème sont tous formulés par des élèves de ces deux cohortes. On se rappelle que ces commentaires portaient notamment ($n = 5$) sur la difficulté de cerner ce qui doit être dit et de trouver les bons mots pour transmettre ces informations aux parents. Ces considérations évoquées par des élèves plus formées et plus expérimentées, car ayant effectué un ou deux stages, laissent penser que ces élèves sont plus conscientes de certaines particularités de la communication avec les parents, notamment des écueils possibles. Elles sont en mesure de préciser dans leurs propos des difficultés qui peuvent entraver la communication avec le parent. Quant aux élèves de première année, elles ne semblent pas encore nourrir de préoccupations à ce propos, du moins pas suffisamment pour en traiter lors des entrevues.

7.2.2 Analyse des différences observées dans les thèmes de communication selon les cohortes

De manière générale, les thèmes de discussions avec les parents sont généralement les mêmes pour chacune des trois cohortes du programmes d'études en TÉE. On observe cependant un léger changement dans les représentations des élèves au cours de leur

progression dans le programme de formation. En début de programme, les élèves évoquent plus souvent des thèmes de communication où elles se placent dans une situation d'écoute du parent (expérience quotidienne de l'enfant à la maison et le parent). Puis, dès la deuxième année du programme d'études en TÉE, elles n'évoquent plus ces sujets mais elles se préoccupent plus souvent de certains aspects de la communication dont la difficulté de trouver les bonnes manières de communiquer certaines informations aux parents. Il semble se dégager de ces observations que les élèves ont tendance à délaissier au cours de leur processus de formation des thèmes de communication qui pourraient déboucher plus facilement sur un échange bilatéral d'informations pour se concentrer sur une transmission d'informations à sens unique de l'éducatrice vers le parent. Une telle transformation dans les représentations des élèves à l'égard de la communication avec les parents, si elle s'avère fondée, aurait pour effet d'éloigner les élèves d'une des caractéristiques d'une relation de partenariat, soit la communication bidirectionnelle. Évidemment, ces deux différences observées entre les propos des élèves de 1^{re} année et ceux des élèves des deux autres années du programme d'études en TÉE portent sur un faible nombre d'énoncés relevés dans les entrevues. Il faut donc faire preuve d'une grande prudence dans l'interprétation de ces observations et des données supplémentaires sont requises pour permettre de confirmer la piste d'interprétation avancée ici.

7.3 Évolution des représentations des élèves à l'égard de la collaboration avec le parent

Précédemment, les représentations des élèves à l'égard de la collaboration avec le parent ont été discutées (chapitre 5). La collaboration correspond à une participation ponctuelle du parent à la réalisation d'une activité ou d'une tâche (Miron, 2004). Nous tenterons maintenant de distinguer d'éventuelles différences dans les représentations des élèves de chacune de ces trois cohortes relativement à l'importance pour les élèves de la collaboration avec le parent et aux types d'activités préconisées par les élèves afin de mettre en place une collaboration.

7.3.1 Importance accordée à la collaboration avec le parent selon les cohortes

Dans le questionnaire, les élèves avaient à se prononcer sur l'importance de la collaboration avec le parent. Comme il est possible de le constater dans le Tableau 55, la répartition des réponses des élèves des trois cohortes concernant l'importance de la collaboration avec les parents est tout à fait semblable d'un groupe d'élèves à l'autre. Ainsi, 85,1% des élèves de 1^{re} année ayant répondu à cette question considèrent que la collaboration avec le parent est essentielle pour une éducatrice. Cette proportion est presque identique en 2^e année (84,2%) et en 3^e année (86,5%).

Tableau 55 - Répartition des réponses des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e à la question 11 : *Selon vous, pour un éducateur ou une éducatrice en milieu de garde, la collaboration avec les parents est ...*

Q11	essentielle	très importante	importante	peu importante	inutile
1 ^{re} année	85,1%	14,3%	0,6%	0,0%	0,0%
2 ^e année	84,2%	13,9%	2,0%	0,0%	0,0%
3 ^e année	86,5%	12,3%	0,7%	0,7%	0,0%

Ainsi, dès la fin de la première session du programme de formation, les élèves considèrent en grande majorité que la collaboration est essentielle. Cette importance accordée à collaboration ne change pas au cours des trois années du programme de formation en TÉE.

7.3.2 Activités évoquées en matière de collaboration avec le parent selon les cohortes

Les activités permettant de mettre en place une collaboration sont évoquées par les élèves à la fois dans les entrevues et dans les réponses au questionnaire. Le Tableau 56

permet de constater que dans les réponses données au questionnaire, les élèves de chacune des trois années du programme répondent de manière semblable sur plusieurs points. Ainsi, le type d'activités le plus souvent évoqué par les élèves est le même dans chacune des trois cohortes. Ce sont les activités axées sur la communication qui sont mentionnées par 84,3% des élèves de 1^{re} année, 94,4% de celles de 2^e année et 91,1% de celles de 3^e année. Ces données rappellent la grande importance accordée aux élèves dans l'ensemble de leurs propos.

Tableau 56 - Répartition, selon les cohortes, des élèves ayant évoqué dans leurs réponses au questionnaire des activités en matière de collaboration avec le parent ²⁵

	Soutien au rôle parental	Communication	Bénévolat	Apprentissage à domicile	Prise de décision	Collaboration avec la communauté
1 ^{re} année	8,2%	84,3%	3,4%	2,1%	4,1%	0,0%
2 ^e année	1,4%	94,4%	0,0%	2,8%	2,8%	0,0%
3 ^e année	3,7%	91,1%	10,4%	0,0%	2,2%	0,0%

Toutes les autres catégories d'activités sont peu fréquemment évoquées par les élèves. À l'exception de la communication, une seule autre catégorie obtient une proportion supérieure à 10% des élèves. Il s'agit des activités de la catégorie bénévolat qui est mentionnée par 10,4% des élèves de 3^e année. Une autre différence significative dans la répartition des élèves est observable en première année. On y retrouve 8,2% des élèves qui parlent des activités visant à soutenir les parents ce qui est supérieur à la proportion des élèves de 2^e année (1,4%) et de 3^e année (3,7%) traitant de ce même type d'activités.

Les données provenant des entrevues vont généralement dans le même sens (cf., Tableau 57). Encore ici, les activités reliées à la communication sont les plus souvent évoquées pour chacune des trois cohortes.

²⁵ Comme les élèves pouvaient évoquer dans leur réponse deux activités ou plus, le total des différents pourcentages ne peut égaler 100%.

Tableau 57 - Répartition, selon les cohortes, des énoncés recueillis en entrevues évoquant des activités en matière de collaboration avec le parent

	Soutien au rôle parental	Communication	Bénévolat	Apprentissage à domicile	Prise de décision	Collaboration avec la communauté
1 ^{re} année	2	37	7	0	4	0
2 ^e année	8	32	14	0	6	0
3 ^e année	8	34	11	0	2	0

Les activités relatives au soutien au rôle parental sont cependant plus fréquemment mentionnées par les élèves par les 2^e année (n = 8) et de 3^e année (n = 8) que par ceux de 1^{re} année (n = 2). Un peu de la même manière les activités de la catégorie bénévolat sont mentionnées assez souvent par des élèves de chacune des trois cohortes alors que dans le questionnaire cet item revenait nettement plus fréquemment dans les réponses des élèves de 3^e année. Les activités pouvant s'insérer dans les catégories apprentissage à domicile et collaboration à la communauté sont absentes pour les trois cohortes.

7.3.3 Analyse des différences observées quant à la collaboration selon les cohortes

Ces données suggèrent que dès la fin de la première session du programme en TÉE, toutes les élèves considèrent la collaboration avec les parents comme étant essentielle. Nous avons imaginé que les élèves de 3^e année seraient plus souvent portées à considérer cet aspect comme très important dans le travail d'une éducatrice. Il nous apparaissait même possible que des élèves de 1^{re} année puissent considérer que le travail avec les parents est peu important, voire inutile, ce qui n'est visiblement pas le cas. Une grande uniformité caractérise l'ensemble des réponses des élèves quant à l'importance de la collaboration avec le parent. Est-ce que les élèves sont rapidement convaincues dès les premières semaines des cours du programme de formation en TÉE de l'importance de travailler avec les parents? Ou encore, faut-il voir dans cette quasi unanimité un effet de désirabilité sociale qui censurerait toute autre forme de réponse?

Il est évidemment difficile de répondre à ces questions à partir des données actuellement disponibles dans le cadre de cette recherche.

Quant à la diversité des activités permettant de collaborer avec le parent, il semble également que les représentations des élèves ne changent guère au cours des trois années du programme. Dès la fin de la première session, les activités axées sur la communication prennent la première place dans l'esprit des élèves et les autres types d'activités sont peu souvent évoqués par les élèves. Les résultats présentés suggèrent qu'il y a rapidement une uniformisation des représentations des élèves sur ces thèmes dès les premières semaines du programme d'études de sorte qu'à la fin de la première session, une grande homogénéité caractérise les représentations des élèves des trois cohortes. De plus, ces représentations semblent solidement implantées dans l'esprit des élèves puisqu'elles ne changent guère de la fin de la première session jusqu'en fin de cinquième session.

7.4 Évolution des représentations des élèves à l'égard de la relation de partenariat avec le parent

Le chapitre 6 a permis de vérifier dans quelle mesure les représentations des élèves du programme de TÉE s'approchent d'une relation de partenariat. Il a été alors montré que les diverses caractéristiques propres à une relation de partenariat selon le modèle retenu pour cette recherche sont généralement peu présentes dans les propos des élèves. Toutefois, il a été observé dans les entrevues que les élèves évoquent certaines attitudes propices à la mise en place d'une relation de partenariat et que, notamment, elles font preuve d'empathie à l'égard des parents dans leur propos. De plus, au chapitre du partage de pouvoir propre à une relation de partenariat, divers énoncés recueillis également dans les entrevues indiquent que des élèves se disent prêtes à accepter des différences de point de vue avec le parent ou encore à modifier leur pratique pour satisfaire à ses demandes. Dans cette section, nous revenons donc seulement sur ces aspects propices à la mise en place d'une relation de partenariat puisque les autres

caractéristiques de ce type de relation sont généralement absentes des représentations des élèves, et ce, indépendamment des cohortes. Ainsi, ces quatre types d'énoncés seront examinés en fonction des diverses cohortes de manière, encore une fois, à évaluer la présence de différences significatives susceptibles de nous informer sur l'évolution des représentations des élèves à travers le programme de formation en TÉE.

7.4.1 Attitudes propices à une relation de partenariat

Dans les données issues des entrevues, divers énoncés ($n = 23$) démontrent que des élèves valorisent des attitudes propices à une communication bidirectionnelle (code *pro-attitude*). Également, d'autres énoncés des élèves ($n = 32$) témoignent d'une capacité d'empathie à l'égard du parent (code *pro-compréhension*). La nature de ces énoncés ayant été plus spécifiquement examinée au chapitre 6, il s'agit ici essentiellement d'observer la répartition parmi les trois cohortes du programme d'études en TÉE.

Tableau 58 - Répartition, selon les cohortes, des énoncés en entrevue codifiés *pro-attitude* et *pro-compréhension*

	Pro-attitude		Pro-compréhension	
	Nb énoncés	Nb entrevues	Nb énoncés	Nb entrevues
1 ^{re} année	6	2	4	1
2 ^e année	9	4	15	5
3 ^e année	8	3	13	4
Totaux	23	9	32	10

Dans le tableau 58, on observe que les énoncés codés *pro-attitude* sont répartis presque également entre les trois années du programme. Dans de tels énoncés, les élèves décrivent des attitudes propices à une relation de partenariat comme par exemple, le respect de l'autre. Ce genre d'énoncé se retrouve un peu moins souvent dans les propos

des élèves de 1^{re} année (n = 6) que dans ceux des élèves de 2^e année (n = 9) ou encore de 3^e année (n = 8).

Dans les autres énoncés correspondant au code *pro-compréhension*, des élèves démontrent une capacité d'empathie à l'égard de parents. Il s'agit donc d'énoncés où l'élève ne fait pas simplement que nommer une attitude qu'elle préconise mais elle démontre sa compréhension du point de vue du parent. Ces énoncés sont nettement plus fréquents dans les propos des élèves de 2^e année (n = 15) et la 3^e année (n = 13) que dans ceux des élèves de 1^{re} année (n = 4). De plus, ils sont présents dans une seule des cinq entrevues effectuées auprès des élèves de cette cohorte. Alors que pour les élèves de 2^e année, on retrouve de tels énoncés dans toutes les entrevues effectuées auprès de cette cohorte. La situation est semblable avec les élèves de 3^e année, puisque ce type d'énoncés se retrouve dans 4 des 5 entrevues. À la lueur de ces résultats, il s'avère que les élèves démontrent une capacité de compréhension du point de vue du parent à compter de la deuxième année du programme d'études.

7.4.2 Partage du pouvoir entre parent et éducatrice (capacité d'ajustement à l'autre)

Une relation de partenariat se caractérise par un partage du pouvoir entre les divers partenaires. Généralement, les élèves abordent peu souvent de manière explicite ce thème dans leurs propos. Toutefois, deux types d'énoncés des élèves s'inscrivant dans cette perspective ont été relevés précédemment (chapitre 6). En effet, des élèves affirment être prêtes à accepter des différences de point de vue avec le parent (code *pro-acdif*). Par ailleurs, il y a également des élèves qui s'attendent à modifier leurs pratiques pour tenir compte des demandes et des besoins de parents (code *pro-ajus*). Il s'agit évidemment de conditions préalables en quelque sorte à un partage de pouvoir avec le parent.

Le Tableau 59 indique la répartition de ces énoncés selon les trois cohortes du programme. On peut y constater que les énoncés où des élèves affirment être prêtes à

accepter des divergences de point de vue avec les parents sont présents en 1^{re} année (n = 4) ainsi qu'en 2^e année (n = 2). Les élèves de 3^e année n'abordent pas ce thème qui, d'ailleurs, ne revient pas très souvent dans les propos de l'ensemble des élèves.

Tableau 59 - Répartition, selon les cohortes, des énoncés en entrevue codifiés *pro-acdif* et *pro-ajus*

	Pro-acdif		Pro-ajus	
	Nb énoncés	Nb entrevues	Nb énoncés	Nb entrevues
1 ^{re} année	4	3	10	4
2 ^e année	2	2	13	5
3 ^e année	0	0	3	1
Totaux	6	5	26	10

Dans un plus grand nombre d'énoncés des élèves attestent qu'elles sont disposées à modifier leur manière de travailler pour s'ajuster en fonction des demandes particulières de parent. À nos yeux, il s'agit d'un type d'énoncé plus engageant pour l'élève car il ne s'agit pas simplement d'accepter une divergence de point de vue mais bien de changer ses pratiques professionnelles. Comme pour les énoncés précédents, ce sont principalement les élèves de 1^{re} année (n = 10) et de 2^e année (n = 13) qui considèrent de telles modifications à leur pratique pour tenir compte des parents. Les élèves de 3^e année s'avèrent moins préoccupées par ce thème abordé à 3 reprises, et ce, dans une seule des cinq entrevues effectuées auprès des élèves de cette cohorte. La perspective de modifier ses pratiques afin de s'ajuster à l'autre, dans une optique de partage des pouvoirs avec le parent, semble donc être un thème nettement plus présent dans les représentations des élèves des deux premières années du programme d'études.

7.4.3 Analyse des différences observées quant à la relation de partenariat selon les cohortes

En définitive, quelques légères différences s'observent dans les représentations des élèves concernant la relation de partenariat avec le parent. Ainsi, les élèves de 2^e et de

3^e année démontrent plus souvent leur capacité d'empathie à l'égard du parent. En ce sens, les élèves de 2^e année et de 3^e année du programme d'études en TÉE semblent avoir progressé vers une plus grande maîtrise de cette capacité. Au moment où les entrevues ont été effectuées, ces élèves avaient réalisé deux des trois stages du programme en TÉE. Nous émettons l'hypothèse que l'expérience acquise en stage par ces élèves, plus précisément les interactions vécues avec les parents alors, ont probablement contribué à aider les élèves à connaître ces parents et, ainsi, à mieux comprendre leur point de vue, leurs demandes. La formation pratique offerte dans le programme TÉE quant aux habiletés de communication peut également avoir contribué au développement des habiletés des élèves en matière d'empathie. Cette empathie à l'égard du parent est assurément un élément important dans la relation de partenariat, mais elle peut évidemment s'inscrire dans d'autres types de relations avec le parent.

Les données présentées précédemment permettent de faire ressortir une autre différence dans les représentations des élèves des trois cohortes. En effet, les élèves de 3^e année semblent moins disposées à modifier leurs pratiques pour tenir compte du parent que celles des deux premières années du programme. Évidemment, les données recueillies n'indiquent pas que ces élèves ne veulent pas ou encore ne sont pas capable de modifier leur pratique pour tenir compte de l'autre. Toutefois, ces données mettent en évidence le fait que les élèves de 3^e années sont nettement moins portées à faire part dans leurs propos d'une éventuelle ouverture à modifier leurs pratiques. Le partage du pouvoir entre les participants à une relation de partenariat s'appuie en bonne partie sur la volonté de chacun à s'ajuster aux demandes de l'autre. Il ne s'agit évidemment pas de s'oublier pour accéder à toutes les demandes de l'autre mais, à l'inverse, le partage du pouvoir ne peut avoir lieu lorsqu'un des partenaires refuse d'emblée les compromis.

En définitive, nous trouvons quelque peu étonnant que les élèves de 3^e année soient celles qui sont le moins portées à repenser leur façon de travailler pour s'ajuster aux parents alors qu'elles font preuve d'empathie à l'égard de ces mêmes parents. Pour interpréter cette observation, quelques pistes sont envisageables. Il est possible que ces élèves plus expérimentées, plus avancées dans le programme d'études aient développé

une meilleure confiance en soi. Ainsi, tout en étant capables d'empathie envers les parents, elles sont toutefois moins portées à modifier leurs pratiques puisqu'elles sont sûres d'elles-mêmes et convaincues de la pertinence de ces pratiques. Elles pourraient s'inscrire, plus ou moins consciemment, dans ce que certains définissent comme l'approche centrée sur l'enfant (Coffman, 1999; Lopez & Dorros, 1999) où généralement l'éducatrice sait ce qui est bon pour l'enfant et où le parent doit se conformer à ce qui est mis en place dans le milieu. Une telle attitude est assurément peu propice à la relation de partenariat. Une autre possibilité pourrait être que ces élèves de 3^e années sont tout simplement moins portées à évoquer la modification de leur pratique puisque c'est déjà intégré dans leurs manières de travailler, cela va de soi pour elles. Finalement, un dernier scénario à évoquer, les élèves de 3^e année ne souhaitent peut-être pas partager le pouvoir avec le parent. Différents auteurs ont déjà souligné toute la difficulté que des acteurs du milieu de l'éducation avaient à partager le pouvoir avec des parents (Aulagnier et al., 1998; Lareau, 1989).

Évidemment, ces deux différences méritent d'être explorées afin de mieux en comprendre les causes ainsi que leur signification. Toutefois, elles ne doivent pas faire oublier que de manière générale ce sont surtout de nombreuses similitudes qui existent dans les représentations des élèves des différentes cohortes sur plusieurs autres aspects de la relation de partenariat. Par exemple, toutes les élèves du programme d'études semblent bien peu préoccupées par la reconnaissance des compétences des parents. Pourtant, la reconnaissance des expertises réciproques est nécessaire dans une relation de partenariat. De la même façon, une autre caractéristique d'une relation de partenariat, soit la détermination d'objectifs communs entre parent et éducatrice, est également passée sous silence par l'ensemble des élèves. En définitive, par rapport aux diverses caractéristiques d'une relation de partenariat, les élèves des trois années du programme d'études en TÉE entretiennent des représentations qui sont très semblables à l'exception des deux éléments relevés plus haut.

7.5 Synthèse de l'évolution des représentations des élèves dans les trois années du programme d'études en TÉE.

En conclusion, en regard des quatre aspects qui ont été considérés, nous constatons peu de changements notables dans les représentations des élèves des trois différentes cohortes du programme d'études en TÉE. Le sentiment de préparation des élèves quant à l'intervention auprès du parent ne change pas d'une cohorte à l'autre. Également, les thèmes de communication avec le parent évoqués par les élèves demeurent les mêmes dans les trois cohortes. Toutefois, les élèves de 1^{re} année évoquent plus souvent des thèmes où elles sont plus spécifiquement en situation d'écoute du parent (expérience quotidienne de l'enfant à la maison et parent). Quant aux activités propices à mettre en place une collaboration avec le parent, les élèves de trois années du programme d'études font mention des mêmes types d'activités, et ce, dans des proportions similaires. Finalement, en ce qui concerne les représentations correspondantes aux caractéristiques d'une relation de partenariat, on remarque encore plusieurs similitudes dans les représentations des élèves des trois années. Par conséquent, ces résultats indiquent que dès la fin de la première session du programme d'études, l'ensemble des élèves en TÉE entretiennent des représentations semblables quant aux différents concepts relatifs à l'interaction avec le parent usager des services de garde à l'enfance. Le programme de formation ne semble pas modifier les représentations des élèves durant la période couverte par la présente recherche, soit de la première à la cinquième session.

Pour essayer d'interpréter cette situation, nous sommes porté à considérer la fonction identitaire des représentations (Abric, 1994). En effet, une des fonctions des représentations consiste à permettre de définir l'identité d'un groupe. En ce sens, il est envisageable que dans un désir de s'intégrer au groupe des futures éducatrices, les élèves en viennent rapidement à partager des représentations semblables après seulement une session dans leur programme d'études. Cette *recherche d'identité* semble donc plus déterminante dans le développement des représentations des élèves que les différentes activités (cours, stages) qui surviennent après la première session du

programme d'études en TÉE. Les divers apprentissages tant théoriques que pratiques n'ont alors que très peu d'impact sur les représentations présentes dès le début de la formation.

On peut voir dans cette observation une confirmation de la difficulté inhérente au développement d'une compétence comme *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* (Gouvernement du Québec, 2000). Les différentes habiletés à développer chez les élèves pour être en mesure de travailler en partenariat avec les parents entrent parfois en conflit avec les représentations entretenues par les élèves, et celles-ci sont peu modifiables. Le recours à des stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser un travail en profondeur quant aux représentations des élèves devient une nécessité.

Finalement, en terminant soulignons que pour mieux comprendre l'évolution des représentations des élèves, il serait nécessaire d'accorder une attention particulière à la première session du programme d'études. Ainsi, en recueillant le point de vue des élèves dès leur entrée dans le programme de formation en TÉE, il serait alors possible de vérifier si leurs représentations sont plus diversifiées à ce moment. De la même manière, il s'avérerait également intéressant de pouvoir évaluer l'impact du programme d'études au cours de la première session du programme d'études. Car il est possible que des transformations plus significatives dans les représentations des élèves se produisent alors.

Conclusion

Depuis 1997, les services de garde à l'enfance ont connu au Québec un développement rapide ainsi que des transformations profondes. En effet, afin de répondre aux besoins de conciliation travail-famille, le réseau des centres de la petite enfance a été mis en place à travers les diverses régions. De plus, un programme éducatif commun à tous les CPE a été implanté afin de soutenir le plus adéquatement possible le développement global de l'enfant, confirmant ainsi la vocation éducative de ces services.

Dans la foulée de ces nombreux changements, la relation entre parent et éducatrice est un aspect qui préoccupe de plus en plus bon nombre d'acteurs, en commençant par les éducatrices et les parents eux-mêmes. Il s'agit aussi d'un thème auquel les décideurs politiques accordent une grande importance, comme en font foi certaines orientations retenues lors de l'implantation du réseau des centres de la petite enfance au Québec (Gouvernement du Québec, 1997a, 1997b). En effet, ces centres sont invités à offrir de nouveaux services à la famille, en fonction de ses besoins et ils sont appelés à jouer un rôle accru de prévention auprès des enfants. Par conséquent, les formateurs du programme de Techniques d'éducation à l'enfance sont également interpellés par cette question puisqu'ils doivent maintenant soutenir les élèves (futurs éducatrices) dans le développement d'une nouvelle compétence professionnelle : *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes ressources* (Gouvernement du Québec, 2000).

Enfin, il s'agit aussi d'une problématique à laquelle les chercheurs accordent de plus en plus d'attention. En effet, plusieurs études associent la qualité générale d'un service de garde à la qualité de la relation entre le parent et l'éducatrice (Elicker et al., 1997 ; Endsley et al., 1993 ; Ghazvini & Readdick, 1994). De plus, dans une perspective de soutien à la famille et de préparation des jeunes enfants afin de maximiser leurs chances de réussite à l'école, les services de garde à l'enfance constituent un lieu privilégié pour

mener diverses interventions préventives (Falardeau & Cloutier, 1986; Lopez & Dorros, 1999; Miron, 1998a, 1998b; Powell, 1998).

Toutefois, malgré les nombreux impacts positifs pouvant découler d'une relation de collaboration ou de partenariat entre parent et éducatrice, plusieurs auteurs constatent des difficultés dans les interactions entre ces deux groupes d'adultes partageant diverses responsabilités dans l'éducation de jeunes enfants. Afin de mieux comprendre les causes de ces tensions, plusieurs motifs ont été évoqués dont une confusion des rôles de parent et d'éducatrice (Katz, 2000), la présence de discontinuités éducatives entre le milieu familial et le milieu de garde (Powell, 1980, 1998) ou encore une formation déficiente des futures éducatrices dans ce domaine (Kuhn, 2001). Cette dernière piste a été retenue dans le cadre de la présente recherche.

Ainsi, selon la perspective cognitiviste de l'apprentissage, les représentations des élèves sont déterminantes dans le processus de développement des compétences des élèves. En ce sens, la présence de « représentations faisant obstacle » (Astolfi, 2004) avec le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*, du programme d'études en TÉE (Gouvernement du Québec, 2000), pourrait être une cause importante de la difficulté des éducatrices à mettre en place une relation satisfaisante avec les parents.

Comme nous l'avons indiqué à la fin du premier chapitre, l'objectif principal de cette recherche était de mieux comprendre les représentations des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents. Plus précisément, cette recherche poursuivait quatre objectifs spécifiques :

1. Décrire les représentations générales des élèves en TÉE à l'égard des parents usagers d'un service de garde à l'enfance.
2. Décrire les représentations des élèves en TÉE à l'égard de la **communication** et de la **collaboration** avec les parents usagers d'un service de garde à l'enfance.

3. Décrire les représentations des élèves en TÉE à l'égard de la **relation de partenariat** à mettre en place avec les parents usagers d'un service de garde.
4. Mieux comprendre l'**évolution** des diverses représentations des élèves au cours des trois années de leur formation en TÉE, en regard de la communication, de la collaboration et de la relation de partenariat avec les parents.

Cette recherche revêt un caractère exploratoire et sa fonction est essentiellement descriptive car elle a pour objet un sujet encore peu étudié (Deslauriers & Kérisit, 1997). De plus, elle répond à des enjeux pragmatiques (Van der Maren, 1995) puisque l'objectif ultime de ces travaux est d'en venir à résoudre une difficulté pédagogique, soit d'assurer une meilleure formation des futures éducatrices quant à leur capacité à établir une relation de partenariat avec la famille. Pour atteindre ces visées, une méthodologie mixte à prédominance qualitative a été mise de l'avant. Sur le plan de la collecte des données, notons d'abord qu'un questionnaire a été soumis à de futures éducatrices ($N = 429$), soit des élèves du programme d'études en TÉE provenant de deux cégeps. De plus, des entrevues semi-dirigées individuelles ($n = 12$) et de groupe ($n = 3$) ont été réalisées.

Les données recueillies ont été explorées selon une méthode d'analyse de contenu adaptée de L'Écuyer (1990). Quelques tests statistiques (ANOVA et test- t de Student) ont également été effectués pour répondre au quatrième objectif de cette recherche.

Rappel des principaux résultats

Le premier objectif de cette recherche portait donc sur les représentations générales des parents qu'entretiennent les élèves du programme TÉE. Ainsi, l'analyse des données recueillies permet de constater que les élèves appuient leurs diverses représentations des parents sur leurs expériences dans les milieux de garde à l'enfance, que ce soit lors des stages ou encore dans le cadre d'un emploi d'été. Ce constat souligne déjà l'importance déterminante de ce type d'expérience dans l'apprentissage de la compétence professionnelle *Établir une relation de partenariat avec les parents et les*

personnes-ressources. Par ailleurs, les élèves s'identifient rapidement au point de vue des éducatrices en place prenant partie pour elles plutôt que pour les parents. Dans les propos des élèves à l'égard des parents, on retrouve trois types de commentaires : neutres (29%), positifs (25%) et négatifs (46%). Les commentaires négatifs sont les plus fréquents, ce qui peut laisser craindre une certaine tendance à juger négativement les parents. Toutefois, il ressort également de ces données que la plupart des élèves reconnaissent clairement l'existence de la grande hétérogénéité des parents et elles font preuve généralement de retenue dans leurs propos à l'égard des parents.

Divers thèmes reviennent régulièrement dans les représentations des élèves au sujet des parents. Ces thèmes correspondent en quelque sorte à des axes sur lesquels les élèves situent les différents parents qu'elles observent : la capacité de compréhension du parent (parent raisonnable ou critique); la communication (parent intéressé à communiquer ou non); la disponibilité (parent disponible ou pressé) ; la collaboration (parent prêt à s'engager ou non) et la compétence parentale (parent soutenant les apprentissages de son enfant ou non). Concernant ce dernier élément, particulièrement important dans la perspective d'une relation de partenariat, il ressort clairement que les futures éducatrices inscrites au programme de TÉE ont peu tendance à reconnaître les compétences des parents. En fait, elles semblent bien peu capables de préciser en quoi consistent les compétences parentales et une expression comme le *parent premier éducateur* de son enfant ne revient jamais dans leurs propos. Les élèves de ce programme démontrent plus de facilité à préciser ce qui leur apparaît comme des lacunes chez le parent qu'à reconnaître l'apport positif de ce dernier dans l'éducation de leur enfant. En définitive, les élèves se représentent surtout le parent dans la relation avec l'éducatrice et non dans sa relation avec son propre enfant. Ce dernier élément peut contribuer à expliquer la difficulté des élèves à reconnaître les compétences des parents.

L'ensemble de ces résultats témoigne du fait que les élèves se représentent les parents non pas comme un tout homogène mais bien comme un ensemble de personnes ayant des traits distincts. Toutefois les élèves ont des représentations des parents qui se

limitent à certaines variables et elles ont également tendance à se centrer sur les éléments qu'elles considèrent comme étant *négatifs*. Il y a assurément là une importante zone d'écueils dont il faut tenir compte dans la formation des futures éducatrices à l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents.

Le second objectif de cette recherche visait à cerner les représentations des élèves en TÉE concernant la communication et la collaboration avec le parent. La communication est omniprésente dans les propos des élèves : la relation avec le parent semble d'ailleurs être synonyme de communication. Le sujet de communication le plus souvent mentionné (n = 35) dans les entrevues s'avère l'expérience quotidienne de l'enfant au CPE. Parmi les autres thèmes de communication présents dans les propos des élèves se retrouvent le vécu de l'enfant dans son milieu familial (n = 5), le programme d'activités (n = 6), l'éducatrice (n = 2) ou encore le parent lui-même (n = 1). Comme l'avaient observé Kontos et Wells (1986), les sujets abordés dans les échanges entre parent et éducatrice se limitent essentiellement à l'enfant. Dans leurs propos, les élèves accordent une grande importance à la transmission au parent des informations quant à ce qui se passe *mal* avec l'enfant, par exemple lorsque l'enfant a de la difficulté à suivre des consignes ou à entrer en relation avec ses pairs. Cette importance accordée à la transmission de telles informations recèle un certain risque à l'égard de la relation avec le parent puisque ce dernier se retrouve rapidement dans une situation où il peut se sentir accusé ou du moins être particulièrement vulnérable. D'autant plus que les élèves s'avèrent peu en mesure de préciser le but visé par la transmission de ces informations. S'agit-il de rechercher des solutions avec le parent? Ou de lui faire sentir que son enfant est dérangeant? Encore ici, pour parvenir à mettre en place une relation satisfaisante et surtout pour être en mesure d'échanger de telles informations avec le parent de manière constructive, les élèves doivent développer des habiletés particulières tout en prenant conscience de ce que peut vivre un parent dans ces situations.

En ce qui a trait à la collaboration, qui est reconnu comme la participation ponctuelle du parent à des activités, les élèves y accordent une grande importance. En fait, elles sont très largement majoritaires à considérer que la collaboration avec les parents est

essentielle. Toutefois, les élèves démontrent un répertoire limité d'activités permettant la mise en place de collaborations. En répartissant les diverses activités évoquées par les élèves pour mettre en place une collaboration avec le parent selon les catégories d'Epstein (2001a), il ressort qu'elles font souvent appel à des activités de la catégorie communication, et c'est plus rarement qu'elles évoquent des activités de type soutien au rôle parental, bénévolat ou engagement du parent dans la prise de décision. De plus, les activités comme l'apprentissage à domicile ou encore la collaboration avec la communauté sont pratiquement absentes de leurs représentations. Quant aux éventuels impacts de la collaboration, les élèves reconnaissent qu'ils sont multiples c'est-à-dire qu'il peut y avoir des bénéfices pour les enfants, les parents et les éducatrices. Toutefois, dans leurs propos, l'enfant demeure la personne qui retire le plus d'avantages d'une collaboration entre le parent et l'éducatrice. Finalement, dans les représentations des élèves, la principale source d'obstacles à la collaboration avec le parent s'avère être le parent lui-même. Ce dernier constat, tenant compte de la fonction justificatrice des représentations (Abric, 1994), laisse craindre que les futures éducatrices pourraient être tentées de se justifier en attribuant au parent la cause des difficultés survenant dans la relation. Dans une telle perspective, le développement de la capacité d'analyse des élèves en regard des diverses difficultés risquant de survenir dans la relation avec le parent revêt une importance capitale.

Le troisième objectif de cette recherche visait à vérifier dans quelle mesure les représentations des élèves s'approchaient d'une relation de partenariat, telle que définie dans le cadre théorique de cette recherche. L'analyse des diverses composantes d'une relation de partenariat permet de constater que les élèves démontrent certaines préoccupations propices à une relation de partenariat, mais qu'elles sont tout de même loin de se représenter la relation avec le parent dans une telle perspective. En ce qui concerne la caractéristique de réciprocité (Miron, 2004) propre au partenariat, les élèves semblent très peu portées à reconnaître les compétences du parent et à préconiser de manière explicite un partage des pouvoirs avec celui-ci. En fait, en reprenant une figure présentée précédemment dans le cadre conceptuel de cette recherche, l'ensemble des représentations des élèves laisse à penser qu'elles situent la relation avec les parents

dans une zone allant de la communication (échange d'informations) à la collaboration (participation à une tâche précise). Cette zone est illustrée par le rectangle ombré dans la Figure 15.

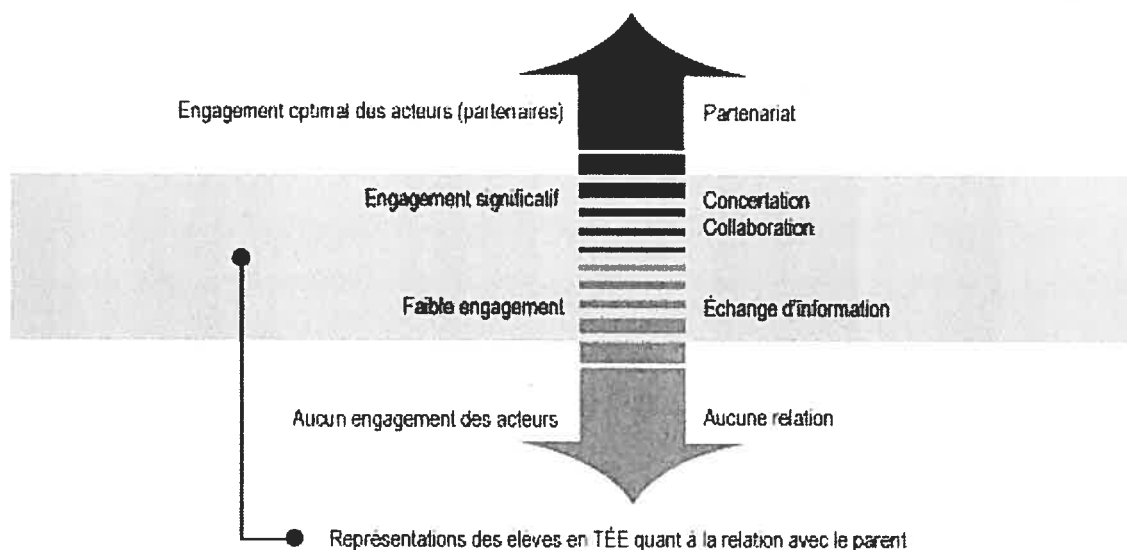


Figure 15 - Localisation des représentations des élèves en fonction des types de relations parent-éducatrice

En définitive, pour l'ensemble des élèves, une relation s'établit avec le parent et il y a de nombreux échanges d'informations avec lui. La communication est d'ailleurs omniprésente dans les propos des élèves, donnant parfois l'impression que la relation se limite à la communication. Cependant, l'ensemble des élèves s'avance plus et mentionne des collaborations avec le parent, de sorte que, pour la majorité d'entre elles, la relation vécue avec le parent dans les services de garde s'inscrit plus clairement dans une perspective de collaboration. Quant à elle, la relation de partenariat ne correspond pas au type de relation évoqué par les élèves ayant participé à cette étude, la majorité des caractéristiques d'une relation de partenariat est absente de leurs propos. Cette situation n'est pas tout à fait surprenante puisqu'au moment de la collecte de données, le nouveau programme en TÉE était en implantation. Dans l'ancien programme d'études, la notion de partenariat n'était pas abordée explicitement. Toutefois, de nombreuses notions relatives à la qualité de la relation avec le parent, par exemple la

communication bidirectionnelle, étaient tout de même préconisées dans cet ancien programme. Or, ces notions sont peu présentes dans les représentations des élèves. En définitive, pour que les élèves du programme TÉE développent leur compétence à établir une véritable relation de partenariat avec les parents, bon nombre de représentations devront être transformées, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de compétences des parents, le partage du pouvoir ou encore la communication bidirectionnelle.

À propos de la transformation des représentations des élèves, le quatrième objectif spécifique de cette recherche consistait justement à décrire l'évolution de leurs représentations au cours des trois années du programme d'études en TÉE. Les données recueillies ont permis de constater que les représentations des élèves ne variaient pratiquement pas entre la fin de la 1^{re} session et la fin de la 5^e session du programme d'études en TÉE. Selon les résultats obtenus, le programme de formation ne semblerait pas en mesure de modifier les représentations des élèves, tout au moins durant la période couverte par la présente recherche, soit une période de deux ans de formation. Pour avoir le portrait complet de l'évolution des représentations des élèves au cours du programme d'études en TÉE, il faudrait pouvoir recueillir des données auprès des élèves qui en sont à leurs premières semaines de formation ainsi qu'auprès des finissantes qui débutent dans la profession. Cependant, même si le portrait dépeint dans cette recherche est partiel, il met en évidence un aspect reconnu des représentations, soit leur tendance à résister fortement aux différentes tentatives de les modifier.

Recommandations pour les milieux d'enseignement

Ces dernières considérations soulignent bien la difficulté inhérente au développement d'une compétence professionnelle comme *Établir une relation de partenariat avec le parent et les personnes-ressources*. D'une part, certaines des représentations des élèves font obstacle à l'apprentissage visé. D'autre part, ces représentations s'avèrent très stables puisqu'elles sont maintenues malgré diverses interventions survenant dans les cours du programme afin d'inciter les élèves à adopter d'autres points de vue.

À la lueur des résultats de cette recherche, nous considérons que les méthodes d'enseignement, plus traditionnelles, qui avaient cours au moment de la collecte de données ont un impact pour le moins limité sur les représentations des élèves et qu'elles ne conviennent pas pour soutenir les élèves dans le développement de leur compétence en ce domaine. Il apparaît nécessaire de revoir les stratégies pédagogiques et de s'inspirer d'un cadre de référence comme celui des pédagogies axées sur l'apprentissage (Altet, 1997). Ainsi, plutôt que de mettre en place des cours misant sur des exposés oraux, il serait probablement plus pertinent de placer les élèves en situation de résolution de problèmes de manière à les engager plus activement dans un processus d'apprentissage, mais aussi à les habiliter à traiter efficacement divers types de difficultés pouvant survenir dans la relation avec les parents. Il faut également s'assurer que le programme d'études en TÉE amène les élèves à effectuer un travail en profondeur quant à leurs représentations, et ce, par plusieurs moyens. Par exemple, des exercices de réflexion peuvent être introduits de manière à les guider les élèves dans l'identification de leurs représentations quant à la famille, le rôle de l'éducatrice, le type de relation à développer avec les parents, etc. Dans le même esprit, le fruit de ces diverses réflexions aurait avantage à être consigné dans un journal de bord personnel où les élèves pourraient revenir régulièrement afin de confronter leurs représentations avec les concepts théoriques abordées dans les divers cours du programme.

Concernant les parents eux-mêmes, nous considérons également qu'il est essentiel qu'un programme de formation des futures éducatrices en services de garde soit l'occasion pour les élèves d'en venir à mieux comprendre la situation vécue par les parents. En ce sens, comme le suggère Coffman (1999), en plus des stages déjà prévus au programme, il faut encourager par plusieurs moyens les rencontres entre parents et futures éducatrices, et ce, dans divers contextes. Toujours dans une perspective écologique, les élèves du programme TÉE ont également tout avantage à mieux connaître les autres organismes offrant du soutien à la famille. Ceci peut se réaliser, par exemple, en demandant aux élèves d'effectuer des activités de recherche ou d'observation au sein d'organismes offrant du soutien à la famille. Les élèves

pourraient alors rencontrer des parents utilisant ces services tout en réfléchissant aux diverses perspectives d'interventions existantes ainsi qu'aux moyens concrets de soutenir les parents. À ce propos d'ailleurs, nous croyons qu'il faut absolument introduire des activités dans le programme de formation afin de permettre aux élèves d'être plus en mesure de reconnaître les compétences parentales. Cette capacité de reconnaître l'expertise d'un partenaire est essentielle à toute relation de partenariat et comme on a pu le constater les élèves semblent plus portées à se centrer sur les difficultés que sur les forces des parents.

De plus, comme on a souligné précédemment, les expériences des élèves dans les milieux de pratique exercent un impact déterminant sur leurs représentations. Il faut donc s'assurer que les élèves en stage sont accompagnées par des éducatrices d'expérience qui ont su développer des relations appropriées avec les parents. Dans l'organisation des stages, il n'est pas aisé de remplir cette condition. Les milieux de formation pourraient alors opter pour offrir aux éducatrices d'expérience des activités de perfectionnement portant sur le thème de la relation parent-éducatrice et sur l'art d'accompagner des élèves dans leur apprentissage dans ce domaine.

En terminant, soulignons encore une fois toute la complexité de la compétence professionnelle *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. En fait, nous en venons même à considérer que la pleine maîtrise de cette compétence, malgré un programme de formation plus approprié, demeurera un défi particulièrement difficile pour les jeunes adultes que sont les élèves du collégial. Il faut probablement un certain nombre d'années de pratique pour en venir à être pleinement à l'aise dans ce domaine. Par conséquent, afin de s'assurer que les futures éducatrices soient capables d'établir de véritables relations de partenariat avec les parents usagers, d'autres mesures complémentaires devraient être prises, notamment dans les services de garde à l'enfance.

Recommandations pour le milieu des services de garde à l'enfance

Dans un premier temps, rappelons que cette étude ne porte pas directement sur les pratiques en place dans les milieux de garde à l'enfance. Toutefois, tant le cadre conceptuel que les résultats obtenus peuvent constituer des pistes de travail afin de développer dans les milieux de meilleures relations avec les parents. Sans revenir sur ces différents points, nous soulignerons un aspect qui nous apparaît essentiel : il s'agit de la nécessité de soutenir les éducatrices quant à leurs interventions auprès des parents pendant leurs premières années d'exercice. Même avec un programme de formation plus efficace, certaines interventions auprès de la famille demeureront toujours particulièrement délicates et lourdes de conséquences pour tous. Ainsi, le jumelage d'une éducatrice débutante avec une éducatrice d'expérience ou encore le soutien d'une conseillère pédagogique dans le milieu de garde à l'enfance est requis lorsqu'une jeune éducatrice doit aborder avec le parent des questions comme la possibilité que son enfant éprouve un problème de développement.

Ainsi, afin de parvenir à mettre en place une relation de partenariat, les éducatrices doivent pouvoir compter sur un accompagnement mais aussi des conditions appropriées (Bélanger et al., 1994). En ce sens, les milieux de garde se doivent de mettre en place des moyens concrets pour favoriser de meilleures relations avec les parents. Ne serait-ce que de mettre à la disposition des éducatrices et des parents un local pour des rencontres individuelles et de prévoir les modalités simples de remplacement de l'éducatrice pour tenir de telles rencontres dans un cadre horaire convenant à tous.

Nous reprenons également la suggestion de Lopez et Dorros (1999) qui font remarquer l'utilité de désigner dans chaque service de garde une personne responsable de la qualité de la relation parent-éducatrice. Cette personne, qu'il s'agisse d'une conseillère pédagogique ou de personnel cadre du service de garde, exercerait en quelque sorte un leadership dans l'ensemble du milieu sur cette question. Le rôle d'une telle personne serait de s'assurer que cette préoccupation demeure présente dans l'esprit de tous.

Recommandations pour les parents

Paradoxalement, nous avons parlé des parents très souvent dans cette étude mais leur point de vue n'a pas été recueilli. Il en va d'ailleurs de même pour la majorité des études ayant porté sur le thème des relations entre parent et éducatrice. Nous ne pouvons que regretter ce fait et rappeler la nécessité d'entreprendre des travaux de recherche en ce domaine afin de mieux comprendre cette relation à la lueur particulière du point de vue des parents. D'ici à ce que de telles informations soient disponibles, il nous semble utile d'inviter le parent usager de service de garde à l'enfance à se considérer comme partenaire de l'éducatrice en charge de son enfant. Et en ce sens, le parent ne devrait surtout pas hésiter à ouvrir la discussion avec l'éducatrice et, par exemple, lui faire part de ce qu'il souhaite pour son enfant, de ses buts en matière d'éducation. Cette prise de parole ne peut que favoriser un partage des pouvoirs tout en aidant l'éducatrice à percevoir le parent comme premier éducateur de l'enfant.

Limites et forces de la présente recherche

Une des qualités de la présente étude tient dans la méthodologie elle-même qui correspond bien à la nature de cette recherche de type exploratoire et descriptive. En effet, le recours à une méthodologie mixte à prédominance qualitative optimise la valeur explicative de cette recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Aussi, l'utilisation de diverses méthodes de collecte de données, soit les entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe ainsi qu'un questionnaire, permet déjà une certaine triangulation des données. De plus, en allant chercher le point de vue des élèves de chacune des trois cohortes du programme d'études en TÉE, nous favorisons un jumelage de perspectives, ce qui contribue également à la triangulation des données servant à cette étude. Ces mesures visant à assurer une triangulation des données permettent d'assurer dans une bonne mesure à la fidélité des informations recueillies tout en respectant la visée de cette recherche.

De plus, pour minimiser la présence d'éventuels biais, nous avons pris diverses mesures. Notamment en regard des lacunes pouvant affecter une analyse de contenu (Landry, 1997), nous avons mis en place des moyens permettant de les contrer. Par exemple, en regard de la fiabilité, la concordance entre ce qui est enregistré et la réalité est assurée par la transcription intégrale des propos des élèves (écrits et verbaux). De plus, la stabilité intra-codeurs (Van der Maren, 1999) a été démontrée sur un échantillon de 33% des transcriptions d'entrevue. Finalement, une opération de codage inverse a permis de démontrer la qualité du codage des énoncés tant dans les réponses au questionnaire que dans les propos recueillis lors des entrevues.

Quant à la validité interne, elle est soutenue par le respect des conditions de validité d'une collecte d'information proposées par Blais et Durand (2000) et une méthode rigoureuse d'analyse de contenu, adaptée de L'Écuyer (1990). Finalement, rappelons que la triangulation des données, permet d'assurer en soi une meilleure validité de l'ensemble puisqu'elle permet une juxtaposition de points de vue. Pour toutes ces raisons, nous considérons que cette recherche répond bien aux règles reconnues en matière de méthodologie.

En ce qui concerne les limites de cette recherche, il faut reconnaître qu'elles sont celles habituellement attribuées aux recherches qualitatives : une subjectivité inhérente à cette approche et l'impossibilité de démontrer hors de tout doute le respect de tous les critères de validité et de fidélité. Comme il a été indiqué précédemment, diverses mesures ont été prises pour assurer la plus grande fidélité possible dans les circonstances mais notre recherche ne peut prétendre éviter tout biais à cet égard. Notamment, il est possible que le chercheur ait introduit lui-même des biais dans la codification des énoncés ou même dans l'analyse de contenu. Chez les élèves elles-mêmes, un biais de désirabilité sociale peut avoir influencé certains types de réponses. De plus, le petit nombre d'entrevues et la distribution du questionnaire dans deux collèges seulement compromettent évidemment la validité externe des résultats obtenus. Rappelons toutefois qu'il ne s'agissait pas là d'une qualité essentielle dans le cadre de cette étude compte tenu de son caractère exploratoire.

Perspectives de recherches futures

Ces travaux ont permis de mieux comprendre les représentations des élèves en TÉE à l'égard des parents eux-mêmes, de la communication et de la collaboration. Par une analyse des représentations des élèves relatives aux diverses caractéristiques d'une relation de partenariat, nous avons pu également faire le point sur ce dernier type de relation. Toutefois, il faut souligner que pour les raisons expliquées précédemment, il était au moment de la collecte de données impossible d'interroger les élèves directement sur le concept de partenariat. Des études subséquentes pourraient porter directement sur ce type de relation avec les parents puisque maintenant le programme de formation en TÉE aborde directement ce thème. Nous croyons également que l'étude des représentations des élèves quant aux parents eux-mêmes mériterait d'être approfondie avec d'autres méthodes susceptibles de contrer un biais de désirabilité sociale.

La poursuite d'une meilleure connaissance des représentations des élèves répond à des *enjeux pragmatiques* (Van der Maren, 1995) soit la recherche d'une solution efficace à une difficulté pédagogique. En ce sens, il nous semble également nécessaire de poursuivre des recherches en matière de stratégies pédagogiques susceptibles de mieux soutenir les élèves dans le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Certaines interventions en ce sens qui ont été menées dernièrement ont donné des résultats intéressants (Cantin, 2004), contribuant à accroître le sentiment de préparation des élèves et à développer des habiletés de résolution de problèmes.

Comme il s'agit d'une compétence complexe et difficile à maîtriser en un court laps de temps, nous considérons qu'il serait opportun de suivre les jeunes éducatrices dans leurs premières années de pratiques. Il serait ainsi possible de mieux comprendre l'impact d'un programme de formation mais surtout, de telles recherches aideraient à cerner les principales difficultés de ces jeunes éducatrices. Sur la base de ces

informations, un programme de mentorat pourrait alors être conçu afin de les soutenir dans leurs premières années d'intégration dans le milieu.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- Aulagnier, M., Olm, C., & Simon, M.-O. (1998). Le partenariat entre les parents et les professionnels reste à définir. *Consommation et mode de vie- CREDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie)*(130), 1-3.
- Azdouz, R. (2004). Le partenariat école-milieu : une compétence professionnelle à construire. *Vie pédagogique*(133), 11-14.
- Baillargeon, M., Jacques, M., & Lamothe, D. (1996). Quatre environnements pour la petite enfance : La famille, la garderie, la maternelle et la garde scolaire. *Bulletin du CRIRES*(6), 25-28.
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal: AQPC.
- Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D., & Tougas, J. (2004). *Un travail à valoriser : La main-d'oeuvre du secteur de la garde à l'enfance au Canada*. Ottawa: Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.
- Beaudoin, C. (1998). *Programme «collaboration parent-éducatrice de service de garde» et place des parents à la garderie, recherche-action évaluative*. Mémoire de maîtrise non publié, Université Laval, Sainte-Foy.
- Bédard, J., Larose, F., & Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*(7), 95-103.
- Bélanger, J., Carignan, P., Desjardins, N., Laurendeau, M.-J., & Kishchuck, N. (1994). Parents et garderie : approche intégrée de soutien à l'interaction. *Revue québécoise de psychologie*, 15(2), 91-111.
- Bernhard, J., Lefebvre, M. L., Murphy Kilbride, K., Chud, G., & Lange, R. (1999). Relations difficiles en éducation de la petite enfance : interaction entre parents et éducatrices dans des services de garde d'enfants ethnoculturels hétérogènes, *Échanges sur la recherche au Canada, 1*. Ottawa: Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Bertrand, M.-H. (1996). *La collaboration entre les parents et les éducatrices de service de garde et sa relation avec le développement de l'estime de soi de l'enfant*. Mémoire de maîtrise non publié, Université Laval, Sainte-Foy.
- Betsalel-Presser, R., Baillargeon, M., Romano-White, D., & Vineberg-Jacobs, E. (1989). La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle ? *Apprentissage et Socialisation*, 12(4), 227-237.
- Bilodeau, A., Lapierre, S., & Marchand, Y. (2003). *Le partenariat : comment ça marche? Mieux s'outiller pour réussir*. Montréal: Direction de santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

- Blais, A., & Durand, C. (2000). Le sondage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 357-400). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bloch, H., Dépret, É., Gallo, A., Garnier, P., Gineste, M.-D., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M., & Casalis, D. (Éds.). (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bouchard, J.-M. (1996). Familles et savoirs à partager. *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 5-7.
- Bouchard, J.-M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. Dans G. Gosselin (Éd.), *Le partenariat en éducation* (pp. 19-33). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bouchard, J.-M. (1999). Familles et savoirs à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*, 19(2), 47-58.
- Bouchard, J.-M., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenants : perspectives théoriques. *Apprentissage et socialisation*, 17(1-2), 21-34.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. Dans L. Savoie-Zajc (Éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 141-170). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bourcier, S. (2000). Journée d'enfer à la garderie. *Magazine Enfants Québec*, 13(2), 39-40.
- Bousquet, G. (2003). Comment les professeurs se représentent-ils leurs élèves? *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC*, 93-102.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Éds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Britner, P. A., & Phillips, D. A. (1995). Predictors of parent and provider satisfaction with child day care dimensions: a comparison of center-based and family child day care. *Child Welfare*, 74(6), 1135-1168.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cantin, G. (2004). *Établir une relation de partenariat avec la famille... ça s'apprend*. Saint-Jérôme: Cégep de Saint-Jérôme.
- Céré, R. (2004). L'évolution de la participation des parents à la vie de l'école: Entretien avec Mme Diane Miron. *Vie pédagogique*, 133, 16-18.
- Chandler, K. (1999). *Parental involvement in child care*. Ottawa: Canadian Child Care Federation, CCCF-FCSGE.
- Chud, G., & Fahlman, R. (1995). *Honouring diversity within child care and early education- an instructor's guide* (Vol. II). Victoria: Ministry of Skills, Training and Labour.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin.

- Coffman, J. (1999). *Making families matter at two-year colleges : training the early childhood workforce to support families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles, Avis au ministre*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Dauber, S.-L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and partices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. F. Chavkin (Éd.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.
- De Landsheere, G. (1979). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin.
- Dean, C. (1998). *Credentialing caregivers*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Delisle, S., & Cantin, G. (1994). *Évaluation en stage : un modèle de grilles*. Saint-Jérôme: Cégep de Saint-Jérôme.
- Deshaiies, P., Fradette, R., Gagnon, C., Guy, H., Michaud, J.-P., Poirier, M., & Rouzier, G. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Québec: Pôle de l'Est.
- Désilets, M., & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences [au collégial]. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19-23.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1), 31-42.
- Deslandes, R. (2004). Les conditions nécessaires à la collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique*(133), 41-44.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés* (rapport de recherche). Québec: CQRS/MEQ.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans A. R. Pires (Éd.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Develay, M. (1992a). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1992b). *De l'enseignement à l'apprentissage. Pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development : theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Eaden, J., Mayberry, M. K., & Mayberry, J. F. (1999). Questionnaires: the use and abuse of social survey methods in medical research. *Postgraduate Medical Journal*, 75, 397-400.
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D., & Fortner-Wood, C. (1997). The parent-caregiver relationship scale : rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education & Development*, 8(11), 83-100.
- Endsley, R. C., & Minish, P. A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 119-135.

- Endsley, R. C., Minish, P. A., & Zhou, Q. (1993). Parent involvement and quality day care in proprietary centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 53-61.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on students achievement of teacher's practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (Éd.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Dans J. Dunn (Éd.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes*. (pp. 209-246). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2001a). *School, family, and community partnerships : preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2001b). *What is a partnership program?* National Network of Partnership Schools. Récupéré le 1 octobre, 2002, de : <http://www.csos.jhu.edu/p2000/program2.htm>
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships : your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Falardeau, I., & Cloutier, R. (1986). *Programme d'intégration éducative famille-garderie*. Québec: Office des services de garde à l'enfance.
- Fischer, G. N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal: Presses de l'université de Montréal, Dunod.
- Forcier, P., & Laliberté, J. (1993). Enseigner... oui, mais comment. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 21-26.
- Fraser, H., & Caddell, D. (1999). Education before 5 : do providers and parents want different things? *Early Child Development and Care*, 153, 35-49.
- Gable, S., & Cole, K. (2000). Parents' child care arrangements and their ecological correlates. *Early Education and Development*, 11(5), 550-568.
- Galinsky, E. (1989). A parent/teacher study : Interesting results. *Young Children*, 45(1), 2-3.
- Galinsky, E. (1990). Why are some parent/teacher partnership clouded with difficulties? *Young Children*, 45(5), 2-3;38-39.
- Galinsky, E., & Weissbourd, B. (1992). Family-centered child care. Dans O. Saracho (Éd.), *Issues in Child Care : Yearbook in Early Childhood Education* (Vol. 3, pp. 47-65). New York: Teachers College Press.
- Gaonac'h, D., & Golder, C. (1996). *Profession enseignante : Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Édition Hachette/Éducation.
- Geoffrion, P. (2000). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *La recherche sociale : de la problématique à la cueillette de données* (pp. 303-328). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ghazvini, A. S., & Readdick, C. A. (1994). Parent-caregiver communication and quality of care in diverse care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 207-222.
- Giordan, A., & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans L. Savoie-Zajc (Éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 99-126). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gouvernement du Canada. (2002). *Profil des familles et des ménages canadiens : la diversification se poursuit*. Ottawa: Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec. (1997a). *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance; C-8.2*. Ministère de la famille et de l'enfance. Récupéré le 30 septembre, 2005, de:
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_8_2/C8_2.html
- Gouvernement du Québec. (1997b). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec: Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Techniques d'éducation à l'enfance : Programme d'études 322AO*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2002a). *Les services de garde à l'enfance*. Ministère de la Famille et de l'Enfance. Récupéré le 20 juillet, 2002, de:
http://www.mfe.gouv.qc.ca/4_service_de_garde/centre.html.
- Gouvernement du Québec. (2002b). *Protocole CLSC-CPE : Guide d'implantation, entente-cadre et protocole-type*. Québec: Ministère de la famille et de l'enfance.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Passe-Partout : un soutien à la compétence parentale. Prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004a). *Les services de garde*. Ministère de l'Emploi de la Solidarité sociale et de la Famille. Récupéré le 10 janvier, 2004, de:
http://www.mfe.gouv.qc.ca/serv_garde/parents/progamme_educatif/index.asp
- Gouvernement du Québec. (2004b). *Politique familiale - Mesures et objectifs*. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Récupéré le 11 juillet, 2004, de:
http://www.mfe.gouv.qc.ca/orientations_politiques_lois/politique_familiale/mesures_objectifs.asp#1
- Gouvernement du Québec. (2005a). *Activité des parents*. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Récupéré le 15 janvier, 2005, de:
<http://www.messf.gouv.qc.ca/statistiques/familles/activite-des-parents.asp>
- Gouvernement du Québec. (2005b). *Établissements autorisés à offrir le programme de TÉE*. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Récupéré le 9 mars, 2005, de: <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/program/ProgEtab.asp?vToken=p322A0>
- Gouvernement du Québec. (2005c). *Tableau des inscriptions au programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grégoire, R. (1999). Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois, *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise* (pp. 79-92). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Hardgreaves, A. (2000). Enseignants et parents : adversaires personnels ou alliés publics? *Perspectives*, 30(2), 225-239.

- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1999). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire* (H. Larouche, Trad.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Harrison, D. (2000). L'éthique et la recherche sociale. Dans L. Savoie-Zajc (Éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 33-56). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Hofferth, S. L., & Phillips, D. (1991). Child care policy research. *Journal of Social Issues*, 47, 1-13.
- Hohmann, M., Bourgon, L., Post, J., & Léger, S. (2004). *Prendre plaisir à découvrir : guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L., & Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Holloway, S. D. (2000). Preface to the special Issue: families and early childhood education. *Early Education and Development*, 11(5), 543-548.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaine*. Paris: DeBoeck Université.
- Howes, C. (1987). Quality indicators in infant and toddler child care : The Los Angeles study. Dans D. A. Phillips (Éd.), *Quality in child care : What does research tell us?* (pp. 81-88). Washington, DC: NAEYC.
- Huberman, M., & Miles, B. M. (1991). *Analyse de données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Hughes, R. (1985). The informal help-giving of home and center childcare providers. *Family Relations*, 34, 359-366.
- Institut de la statistique du Québec. (2004). *Grandir en qualité : Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Iowa State Department of Education. (1994). *Parent involvement in education: a resource for parents, educators, and communities*. Des Moines: Iowa State Dept. of Education.
- Jacques, M. (1989). Socialisation de l'enfant de famille immigrante: l'importance de la communication famille-garderie. *Apprentissage et socialisation*, 12(4), 217-223.
- Jacques, M. (1992). *Communication Famille-Garderie et adaptation de l'enfant haïtien à ces deux contextes de socialisation*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Jarrell, M. G. (2000). *Focusing on focus group use in educational research*. Conférence présentée au Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, Kentucky.
- Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: PUF.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Karsenti, T., Larose, F., & Garnier, Y.-D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 367-390.

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Katz, L. (2000). *Parenting and Teaching in Perspective*. Conférence présentée au Parent Child Conference, London, UK.
- Kontos, S. (1984). Congruence of parent and early childhood staff perceptions of parenting. *Parenting Studies*, 1(1), 5-10.
- Kontos, S. (1987). The attitudinal context of family-day care relationships. Dans S. Kontos (Éd.), *Annual advances in applied developmental psychology, Vol II: continuity and discontinuity of experience in child care* (pp. 91-114). Norwood, NJ: Ablex.
- Kontos, S., & Dunn, L. (1989). Attitudes of caregivers, maternal experiences with day care, and children's development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 37-51.
- Kontos, S., Raikes, H., & Woods, A. (1983). Early childhood staff attitudes toward their parent clientele. *Child Care Quarterly*, 12(1), 45-58.
- Kontos, S., & Wells, W. (1986). Attitudes of caregivers and the day care experiences of families. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 47-67.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups : a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kuhn, M. (2001). La qualité des services de garde à l'enfance et la collaboration avec les parents. *Échanges sur la recherche au Canada*, 6, 5-36.
- Lacharité, C. (2002). *Soutien à l'intervention, principaux concepts*. ÉduTIC Mauricie, Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré le 26 janvier, 2005, de: http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=606
- Landry, C., Anadon, M., & Savoie-Zajc, L. (1996). Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 9-28.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la cueillette de données* (pp. 329-356). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans A. R. Pires (Éd.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage : social class and parental intervention in elementary education*. New York: Palmer Press.
- Lavallée, C., & Marquis, M. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*. Saint-Nicolas, Qc: Les Presses de l'université Laval.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: ESF.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lopez, E. M., & Dorros, S. (1999). *Family-centered child care*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Malouin, M.-P. (1998). *Le mouvement familial au Québec ; les débuts 1937-1965*. Montréal: Boréal.
- Mannoni, P. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

- Martin, J., Poulin, C., & Falardeau, I. (1992). *Le bébé en garderie*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- McBride, S. L. (1999). Family-centered practices. *Young Children*, 54(3), 62-68.
- Miron, J.-M. (1998a). *La formation réflexive des éducatrices de garderies au soutien éducatif des parents en milieu socio-économiquement faible*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Miron, J.-M. (1998b). Les services de garde comme lieu de formation et de soutien pour les parents : pistes et réflexions issues de la recherche. Dans L. S. Éthier (Éd.), *Comprendre la famille, Actes du 4e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 422-436). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Miron, J.-M. (2004). Les services préscolaire et la famille : un partenariat à créer. Dans N. Royer (Éd.), *Le monde du préscolaire* (pp. 225-244). Montréal: Gaëtan Morin.
- Montandon, C. (1997). *Les familles et l'école : épidémie ou panacée?* Conférence présentée au séminaire de l'ADESOV (Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois), Villars.
- Montandon, C. (1999). *Quelques interrogations sur le partenariat, notamment sur la place de l'enfant*. Conférence présentée au VIIe Congrès de l'AIFREF, Padova.
- OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Palacio-Quintin, E., & Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant* (RS2989). Trois-Rivières: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, 11(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation [professionnelle] se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22.
- Perrenoud, P. (2001). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Conférence présentée à l'Établissement scolaire Élisabeth des Portes, Borex.
- Pires, A. R. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale. Dans A. R. Pires (Éd.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans A. R. Pires (Éd.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Powell, D. R. (1980). Toward a sociological perspective of relations between parents and child care programs. *Advances in Early Education and day care*, 1, 203-226.
- Powell, D. R. (1998). Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children*, 53(5), 60-67.
- Powell, D. R., & Diamond, K. E. (1995). Approaches to parent-teacher relationships in U.S. early childhood programs during the twentieth century. *Boston University Journal of Education*, 177(3), 71-94.

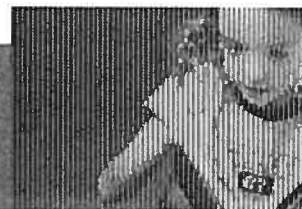
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 263-286). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans L. Savoie-Zajc (Éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 127-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sedlack, R. G., & Stanley, J. (1992). *Social research : theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Shimoni, R., & Baxter, J. (1996). *Working with families - Perspectives for early childhood professionals*. Don Mills, Ont: Addison-Wesley Publishers.
- Shpancer, N. (1998). Caregiver-parent relationships in daycare : a review and re-examination of the data and their implications. *Early Education and Development*, 9(3), 239-259.
- Shpancer, N. (1999). Caregiver-parent relations in daycare : Testing the buffer hypothesis. *Early Child Development and Care*, 156, 1-14.
- Shpancer, N., & Britner, P. A. (1995). Biases in quality attribution to mother-child and caregiver-child interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 249-259.
- Sieber, J. (1998). *Planning ethically responsible research*. London, UK: Sage Publications.
- Statistique Canada. (2005, 7 février). Gardiennage d'enfants, 1994-1995 et 2000-2001. *Le quotidien*.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., & Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 14-19.
- Tochon, F. V., & Miron, J.-M. (2000). *Parents responsables (Rapport de recherche)*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tremblay, D. (1999). Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 24-30.
- Tremblay, G. (1990). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Bulletin d'information*, 6(6), 31.
- Turgeon, J. (1998). *Élaboration et validation de contenu d'un cadre de référence orienté vers le développement des compétences à l'enseignement en formation initiale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Valois, J. (1998). *Sociologie de la famille au Québec*. Montréal: CEC.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Les enjeux et les discours de la recherche*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2001). *Prise en main d'Atlas-ti, Notes de cours ETA-6512-Analyse et interprétation des données qualitatives*. Université de Montréal.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Weitzman, E. A., & Miles, M. B. (1995). *A software source book : computer programs for qualitative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Workman, S. H., & Gage, J. A. (1997). Family-school partnerships: A family strengths approach. *Young Children*, 52(4), 10-14.
- Zigler, E. F., & Turner, P. (1982). Parents and day care workers : A failed partnership ? Dans E. W. Gordon (Éd.), *Day Care : Scientific and social policy issues*. Boston, MA: Auburn House Publishing Company.

Annexe A – Extrait du questionnaire utilisé



**Aux élèves en Techniques
d'éducation à l'enfance**



Nous sollicitons votre collaboration dans le cadre d'une enquête sur le développement de la compétence Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources (019H). Nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire afin de nous permettre de mieux comprendre certains aspects du développement de cette compétence au cours du programme de formation.

Le présent questionnaire est anonyme et ne comporte aucune information susceptible de révéler l'identité des répondant(e)s. Soyez assuré(e) que toutes les mesures requises seront prises pour assurer la pleine confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Gilles Cantin
Enseignant au département de Techniques d'éducation à l'enfance

Directives

- Répondez aux diverses questions directement sur la feuille.
- À moins d'avis contraire, cochez un seul choix parmi les réponses offertes.
- Le temps requis pour répondre à ce questionnaire est d'environ 10 minutes.

Renseignements généraux



Avez-vous déjà travaillé dans un service de garde comme éducateur ou éducatrice d'un groupe d'enfants (emploi d'été, remplacement...)?

Oui Non

N.B. Si vous avez répondu non, passez à la question 4.

Veillez préciser la durée totale de cet(ces) emploi(s).

Moins de 20 jours de 20 à 60 jours

de 60 à 120 jours plus de 120 jours

Dans quel(s) type(s) de milieu(x) avez-vous travaillé ?

N.B. Vous pouvez cocher plus d'un item

Milieu familial <input type="checkbox"/>	Installation <input type="checkbox"/>
_____	Poupons de 0 à 18 mois <input type="checkbox"/>
Milieu scolaire <input type="checkbox"/>	Enfants de 18 mois à 3 ans <input type="checkbox"/>
	Enfants de 3 ans et plus <input type="checkbox"/>

Quel est votre âge ?

18 et moins

19 ans

20 ans

21 ans

22 ans

23 ans et plus

Avez-vous des enfants ? Si oui, combien ?

aucun enfant

1 enfant

2 enfants

3 enfants

4 enfants et plus



Communication et collaboration

Compte tenu des cours et des stages que vous avez suivis jusqu'ici dans le programme de TÉE, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

- 1 Tout à fait en désaccord
- 2 Très en désaccord
- 3 En désaccord
- 4 Plus ou moins d'accord
- 5 Assez d'accord
- 6 Très d'accord
- 7 Tout à fait d'accord

Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge	1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7
J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent	1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7
J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent	1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7
Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté	1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7

Identifiez deux moyens concrets que vous souhaitez utiliser pour collaborer avec les parents

- _____

- _____

Selon vous, pour un éducateur ou une éducatrice en milieu de garde, la collaboration avec les parents est ...

N.B. Choisissez le terme qui correspond le mieux à votre opinion

essentielle très importante importante peu importante inutile

Selon vous, à quoi peut servir la collaboration parent-éducatrice ?

Selon vous, quelles sont les principales difficultés pour un éducateur ou une éducatrice qui veut collaborer avec les parents ?

Annexe B – Grille d’entrevue semi-dirigée



Au préalable demander de signer le formulaire de consentement...

REMERCIEMENTS D'USAGE ET RAPPEL DE CERTAINES PARTICULARITES
DE L'ENTREVUE (DUREE, AUTORISATION D'ENREGISTRER ...)

**Demander aux participantes de se présenter en donnant leur prénom, leur âge,
leur expérience de travail et leur situation familiale (parent ou non)**

Représentations des élèves

Les parents usagers des CPE

J'aimerais que tu me parles des parents dans les CPE...
Quels types de relations ont-ils avec les éducatrices ?

La communication

Quels moyens penses-tu utiliser pour communiquer avec les parents ?
Des exemples...

La collaboration

À quoi cela peut servir de collaborer avec les parents ?
Concrètement, comment crois-tu que tu pourrais travailler avec les parents ?
Des exemples ...

Les difficultés appréhendées

Quels problèmes pourraient survenir dans cette relation avec les parents ?
Des exemples...

Les sentiments de l'élève

Comment te sens-tu à l'idée de travailler avec les parents ?

La formation

Est-ce que tu te sens actuellement suffisamment préparée pour travailler avec
les parents ?

Mot de la fin

En terminant aurais-tu d'autres commentaires à ajouter...

Annexe C – Grille de codification des énoncés

Annexe C – Grille de codification des énoncés

Catégories	Description	Code	Exemples
Types d'activités de partenariat (Epstein, 2001a)			
Soutien parental	Activités qui permettent au parent de mieux accomplir son rôle auprès de l'enfant. Il s'agit pour le milieu de garde de rendre l'information accessible, compréhensible.		
	Rencontre de groupe dans le milieu portant sur un aspect du développement de l'enfant	Sou-r	Un atelier de discussion, un cours sur le développement enfant
	Informations transmises par le milieu de garde	Sou-in	Distribuer un dépliant sur les manières d'aider l'enfant à certaines périodes difficiles (coucher)
	Informations recueillies par le milieu auprès des parents pour mieux comprendre les enfants	Sou-ip	Un sondage pour identifier les besoins
	Offrir aux parents un modèle à reproduire	Sou-mod	Suggérer au parent d'observer les méthodes d'intervention de l'éducatrice
	Donner des conseils aux parents	Sou-con	Proposer au parent une intervention auprès son enfant (par exemple : heure du coucher)
Communication	Activités de communication permettant un échange d'information sur l'enfant, sur les attentes et objectifs de la famille ainsi que du milieu de garde		
	Communication verbale	Com-v	Toute forme de communication verbale
	Communication verbale informelle	Com-vi	Échanges survenant lors de rencontres fortuites (arrivée du parent dans le milieu)
	Communication verbale par téléphone	Com-vtel	Rejoindre un parent par téléphone pour transmettre certaines informations
	Communication verbale formelle	Com-vf	Échanges présentant un caractère plus formel, initié par l'éducatrice ou le parent
	Communication écrite	Com-é	Toute forme de communication écrite
	Communication écrite par le biais d'un journal de bord	Com-éjb	L'éducatrice note ses observations de la journée dans un journal de bord
	Communication écrite par le biais de tableaux, d'affiches	Com-ét	Une affiche pour indiquer le programme d'activités de la semaine
	Utilisation d'un sondage pour aller chercher le point de vue du parent	Com-son	Un sondage sur les types d'activités que le parent souhaite pour son enfant
	Rencontre formelle parent-éducatrice individuelle	Com-vfren	Tenir une rencontre ayant un objectif particulier (faire part d'une observation)
	Rencontre formelle parent-éducatrice de groupe	Com-vfreg	Rencontre de groupe pour présenter le programme éducatif

Annexe C – Grille de codification des énoncés

Bénévolat	Participation du parent à l'organisation ou au déroulement d'activités dans le milieu de garde				
	Participation à une sortie ou un événement spécial	Par-sp			Aller cueillir des pommes avec le groupe de son enfant
	Présence du parent dans le local (participation à une activité)	Par-cl			Venir présenter son métier
	Coup de main pour organiser un événement, un service	Par-org			Préparer la fête de Noël
Apprentissage à domicile	Planifier et mettre en place une organisation des activités d'apprentissage favorisant une interaction entre le parent et l'enfant.				
	Activités conçues pour favoriser les interactions parent-enfant	AD-pe			Matériel à rechercher pour préparer une activité
	Matériel à apporter de la maison	AD-mat			Trouver des photographies de la famille pour faire un collage sur ce thème
	Faire le point avec ses parents sur ses apprentissages	AD-ap			Par le biais d'un agenda, l'enfant communique à ses parents ses réussites
	Travaux à terminer à la maison	AD-ter			Poursuivre à la maison un bricolage
	Poursuivre une intervention auprès de l'enfant dans les deux milieux	AD-intervention			S'entendre sur une attitude à prendre dans les deux milieux face à l'enfant
Prise de décision	Mettre en place des mesures pour permettre à tous les groupes de parents, d'origines sociales ou ethniques différentes, de participer aux prises de décisions dans le milieu				
	Favoriser la participation à diverses prises de décisions concernant l'enfant	Pr-déc			Donner une autorisation
	Favoriser la participation aux instances décisionnelles officielles	Pr-ca			Participer au conseil d'administration
	Aider les parents à prendre en main l'éducation de leur enfant	Pr-empo			Rappeler au parent l'importance de leur rôle auprès de l'enfant
	Faire participer le parent à la recherche de solutions lorsqu'il y a un problème avec l'enfant	Pr-prob			Tenir une réunion pour trouver des pistes d'intervention face au comportement agressif de l'enfant
	Valoriser la participation des parents aux décisions concernant le programme éducatif du groupe de leur enfant	Pr-cla			Encourager les parents à émettre des suggestions d'activités
Collaboration avec la communauté	Coordonner et mettre sur pied en collaboration avec le milieu un ensemble de services à la famille. Inviter les parents à s'engager dans le milieu.				
	Travailler en collaboration avec d'autres organismes pour offrir du soutien aux familles	Coll-org			Mettre sur pied, avec la maison des parents des ateliers sur le développement du jeune enfant
	Faire connaître les ressources du milieu	Coll-res			Rédiger un guide des ressources pour les familles
	Publiciser les activités et événement spéciaux offerts dans le milieu	Coll-év			Distribuer l'information sur la semaine de la famille et les activités s'y rattachant

Annexe C – Grille de codification des énoncés

Catégories	Description	Code	Exemples
Types de difficultés	Identification de difficultés qui pourraient nuire à la relation avec la famille		
	Difficultés provenant du milieu de garde, et de l'ensemble de l'organisation du travail.	Ace-milieu	Horaire peu propice aux rencontres Manque de lieu pour discuter
	Difficultés provenant de la situation elle-même	Ace-prob	Selon la gravité de la situation
	Difficultés provenant des parents eux-mêmes	Acep	<i>C'est le parent qui ne veut pas...</i>
	Manque d'intérêt du parent	Acep-non-int	Parent peu intéressé à suivre le développement de son enfant, à ce qui se passe dans le milieu
	Manque de réceptivité du parent	Acep-non-rec	Parent démontrant de la fermeture
	Manque de disponibilité du parent	Acep-temps	Parent trop pressé, qui n'a pas le temps de parler
	Difficultés de communication provenant des parents	Acep-non-comm	Refus du parent de communiquer
	Refus ou mauvaise collaboration des parents	Acep-non-coll	Refus du parent de collaborer
	Difficultés reliées à une mauvaise image que les parents entretiennent des éducatrices	Acep-Image	Parent qui considère les éducatrices comme des gardiennes
	Difficultés provenant de l'éducatrice	Aci	Description d'une difficulté qui appartient à l'éducatrice
	Difficultés pour l'éducatrice à trouver les mots pour transmettre des informations particulières aux parents	Aci-ed-inf	Ne pas savoir comment expliquer à un parent que son enfant a un problème de développement
	Timidité, gêne ou même crainte d'un rejet	Aci-gêne	Gêne personnelle nuisant à l'établissement d'une relation
	Difficultés pour l'éducatrice à faire les premiers pas, à créer une relation de confiance	Aci-lpas	Ne pas savoir comment établir une relation de confiance dès le début
	Difficultés provenant à la fois des parents et des éducatrices	Ac2	Difficulté à communiquer entre le parent et l'éducatrice
	Difficultés provenant à la fois du parent et des éducatrices résultant d'un conflit de valeurs	Ac2-con	Une confrontation provoquée par des valeurs différentes
	Difficultés causées par l'enfant	Acenf	Lorsque l'enfant à un problème qui rend la collaboration difficile
	Difficultés dont l'origine n'est pas spécifiée	Ac-nul	Un terme générique comme : la communication, le manque de respect

Annexe C – Grille de codification des énoncés

Effets	Identification des effets éventuels d'une relation de collaboration ou de partenariat	i-e	Soutient plus le développement global de l'enfant
	Impacts sur l'enfant	i-e	
	Favorise le développement de l'enfant	i-edv	Soutient plus le développement global de l'enfant
	Sécurise l'enfant	i-esec	... cela apporte une sécurité à l'enfant
	Assure le bien-être de l'enfant	i-ebe	L'enfant se sent mieux
	Diminue les discontinuités éducatives	i-ede	Permet une meilleure stabilité à l'enfant entre les deux milieux
	Améliore la qualité et la pertinence des interventions	i-eint	Des interventions plus adaptées
	Permet de contribuer à la prévention des difficultés auprès de l'enfant	i-eprév	Les rencontres avec les parents permettent de trouver des pistes de solution
	Impacts sur l'éducatrice	i-é	
	Favorise une meilleure connaissance, compréhension de l'enfant afin de mieux faire son travail	i-émc	Éducatrice qui indique que les parents lui apportent des informations utiles pour comprendre l'enfant
	Permet d'obtenir de l'aide des parents	i-éap	Recevoir des suggestions des parents
	Procure une meilleure reconnaissance professionnelle	i-érp	Parents plus conscients des qualités de l'éducatrice
	Procure une satisfaction personnelle, un sentiment de réussite	i-ésr	Éducatrice exprimant une satisfaction à l'égard de ce qu'elle a mis en place pour travailler avec les parents
	Impacts sur le parent	i-p	
	Permet d'informer le parent sur l'enfant (vécu, développement)	i-pdv	Expliquer au parent le comportement de l'enfant
	Permet de conseiller le parent	i-pc	Donner des conseils au parent
	Aide le parent	i-paide	Offre de l'aide au parent
	Favorise l'engagement du parent	i-peng	Inciter le parent à se sentir concerné par...
	Favorise l'ouverture des parents	i-pouve	Les parents deviennent plus disponibles à communiquer
	Favorise l'appropriation aux parents (Empowerment)	i-pempo	Le parent peut mieux prendre en main l'éducation de son enfant
	Permet aux parents d'établir des liens entre eux	i-pp	Les parents échangent entre eux
	Sécurise le parent	i-psec	Le parent se sent plus en sécurité

Annexe C – Grille de codification des énoncés

	Impacts multiples	i-2	
	Permet une bonne relation parent-éducatrice	i-2rel	Un rapprochement entre le parent et l'éducatrice
	Favorise la confiance mutuelle	i-2conf	Un plus grand lien de confiance
	Favorise la communication entre les deux milieux	i-2com	Permet une meilleure communication entre la maison et le CPE
	Améliore la qualité des interventions (maison et milieu)	i-2int	Les interventions sont plus efficaces, moins de discontinuités éducatives
	Permet de s'entraider	i-2entraide	Parent et éducatrice s'entraident, se soutiennent
	Permet la prise d'ententes pour un meilleur suivi auprès de l'enfant	i-2suivi	A s'entendre sur différentes choses qui touchent l'enfant
	Prévient des difficultés dans la relation parent-éducatrice	i-2nonc	Évite les conflits
	Permet de contribuer à la prévention des difficultés auprès de l'enfant par un travail concerté parent-éducatrice	i-2prév	Favorise une meilleure observation de l'enfant pour prévenir
	Perceptions		
	Divers commentaires sur les parents usagers des services de garde à l'enfance		
	Perception neutre du parent	Percep-neutre	Commentaire descriptif d'une attitude du parent sans appréciation ou désapprobation.
	Perception positive du parent	Percep-positive/parent	Commentaire où l'élève marque son appréciation à l'égard de comportement ou d'attitude de parent(s).
	Perception négative du parent	Percep-negative/parent	Commentaire où l'élève se plaint ou déplore un comportement ou une attitude de parent(s).
	Partenariat processus		
	Description du partenariat comme un processus		
	Durée requise pour un partenariat véritable	Pro-temps	Évocation de la durée de la relation parent-éducatrice
	Mise en place d'une relation de confiance	Pro-confiance	Évocation de la relation de confiance entre le parent et l'éducatrice
	Aller chercher les préoccupations, les attentes des parents	Pro-attente	Prendre des moyens pour s'assurer des attentes du parent relativement au service de garde

Annexe C – Grille de codification des énoncés

	Compréhension du point de vue du parent	Pro-compréhension	Élève faisant mention d'un énoncé où elle démontre qu'elle prend en considération le point de vue du parent
	Partage de buts communs	Pro-butcommun	Trouver un moment et un lieu pour partager des buts communs avec le parent relativement à l'enfant.
	Ajustement à l'autre	Pro-ajus	Modifier des pratiques pour respecter les parents
	Reconnaissance et acceptation des différences	Pro-acdif	Mention d'un commentaire où l'élève indique son acceptation d'une divergence de valeur ou de point de vue avec le parent
	Parent qui demande de l'aide pour observer et comprendre le comportement de l'enfant	Pro-demande	Un parent qui fait des demandes spécifiques à l'éducatrice concernant son enfant : <i>Qu'as-tu observé ? On vient de se séparer et ...</i>

Annexe D – Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Ce formulaire a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez pas à demander plus de détails ou de renseignements. Prenez le temps de lire soigneusement ce qui suit et assurez-vous de bien comprendre.

Nature du projet de recherche et nom du chercheur

Cette recherche exploratoire et descriptive concerne les élèves du collégial, inscrit(e)s au programme d'études Techniques d'éducation à l'enfance. Elle est réalisée par Gilles Cantin, enseignant au Cégep de Saint-Jérôme.

But de la recherche

Cette recherche vise à étudier les représentations des élèves du programme de TÉE en ce qui concerne la relation entre les parents et les éducatrices en services de garde à l'enfance.

Procédures de la recherche

En ce qui vous concerne, la recherche consiste en une entrevue individuelle d'environ 20 minutes. Cette entrevue est enregistrée sur cassette audio.

Confidentialité

Vous pouvez être assuré(e) de la confidentialité des données recueillies. Votre prénom, qui sera utilisé seulement pour l'entrevue, sera remplacé par un code lors de la transcription pour les fichiers informatisés. Seuls le chercheur sus-mentionné aura accès à cette liste.

Liberté de participation et droit de retrait

Il est entendu que votre participation est volontaire et gratuite ; vous êtes libre d'accepter ou non de participer et ce, sans préjudice.

Coordonnées de la personne-ressource

Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez communiquer avec Gilles Cantin, à l'adresse suivante : [REDACTED]

Formule d'adhésion à l'étude et signature

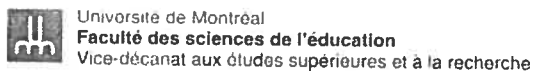
J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu tout le temps voulu pour y réfléchir et j'ai pu poser toutes mes questions auxquelles on a répondu à ma satisfaction. Je comprends que je suis libre de participer et pourrai me retirer en tout temps par un avis oral.

Je, _____, soussigné(e), accepte de participer à cette étude :
Nom du-de la participant-e

 Signature

 Date

Annexe E – Certificat d'éthique



Le 3 décembre 2004

Monsieur Gilles Cantin
Étudiant au doctorat
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Objet: Certificat d'éthique no ETH-2004-34
Faculté des sciences de l'éducation
Durée du certificat : 1er décembre 2004 au 30 novembre 2007

Cher monsieur,

J'ai soumis au Comité spécial chargé d'examiner les composantes éthiques, le dossier suivant intitulé: «Représentations des futures éducatrices en services de garde éducatif à l'égard du partenariat avec les parents».

Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité est d'avis que le projet respecte les normes habituelles de déontologie dans l'expérimentation avec des êtres humains.

Ce certificat est cependant émis conditionnellement au fait que vous nous transmettiez annuellement le questionnaire «Suivi des projets de recherche» dûment complété et signé, à défaut de quoi, le présent certificat deviendra nul et sans effet.

C. P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-7491
Télécopieur : (514) 343-2283

Espérant le tout conforme et à votre satisfaction, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Le président,



François Bowen

cc : Monsieur Thierry Karsenti
Madame Christianne Boucher

FB/drs

