



HV
851
.M57
1996
G
Thèse

Université de Sherbrooke

Récit d'expérience et entretiens réflexifs
comme instruments de formation éducative:
une étude narrative en garderie

par

Jean-Marie Miron

sous la direction de

François Victor Tochon

V - 357

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

en sciences de l'éducation

BIBLIOTHÈQUE U.S.

avril 1996

© Jean-Marie Miron, 1996

Remerciements

*Nous tenons à remercier le professeur
François Victor Tochon
pour le généreux soutien qu'il nous a offert
tout au long de notre étude.*

*Nous remercions aussi tous les parents,
les éducatrices,
les services de garde
et nos coéquipières de recherche
qui ont rendu cette étude possible.*

Résumé

Cette étude traite du rôle des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus dans le cadre du projet «La carte des cas vécus» (Tochon et Toupin, 1993).

Dans un premier temps, nous examinons le rôle des entretiens sous l'angle du soutien à la famille et de la formation parentale. Puis nous analysons leur rôle sous l'angle de la formation des éducatrices à la relation famille-garderie en général et du questionnement éthique en particulier.

Il résulte de cette analyse que l'utilisation des entretiens réflexifs centrés sur la narration des cas vécus offre un soutien significatif aux parents, surtout en milieu défavorisé. Pour les éducatrices, bien qu'elles aient profité réflexivement de nos rencontres, un encadrement plus soutenu semble souhaitable avant qu'elles puissent utiliser de manière autonome ces outils.

Nous concluons par des suggestions à cet effet et nous mettons en perspective la professionnalisation des éducatrices dans la relation famille-garderie et le soutien à la famille qu'elles peuvent apporter aux parents.

Introduction	1
Chapitre 1	
La quête d'outils de formation à l'intention des éducatrices	5
Notre objectif de recherche et «La carte des cas vécus»	6
Situation du problème	7
Valeur de la narration et des entretiens réflexifs sur les phénomènes pratiques	8
Comment ces entretiens narratifs peuvent-ils être réflexifs?	10
Intérêt et limites de notre étude	12
Objectifs de recherche	13
Questions de recherche	14
Chapitre 2	
Entretiens réflexifs et écriture narrative en situation d'intervention auprès de parents de services de garde	15
Les services de garde au Québec et le système scolaire d'aujourd'hui	16
Entretiens réflexifs et pratique réfléchie	24
Schön (1983) et la réflexion-en-action	24
Entretiens réflexifs et éducation à la pratique réfléchie	31
Narration et entretiens réflexifs	33
Limites de la narration	35
Une vision réflexive de la relation famille-garderie	37
La transition écologique de la famille à la garderie	37
Éducation familiale, formation parentale et compétence éducative	39
Une vision réflexive du concept de compétence parentale ..	41
Chapitre 3	
La recherche narrative: perspectives méthodologiques	44
Validité de la recherche qualitative et point de vue phénoménologique	45
Objectivité	46
Validité interne	48

Fidélité et fiabilité	49
Représentativité	49
Généralisation et validité externe	50
Causalité	51
Remarques réflexives à propos de la phénoménologie et de l'objectivité	52
L'utilisation de la phénoménologie en recherche: un point de vue critique	53
La recherche narrative	57
Chapitre 4	
Une étude narrative en garderie: méthodes	61
Objectifs de l'étude	61
Le projet «La carte des cas vécus»	62
Insertion de notre étude à l'intérieur du projet «La carte des cas vécus»	64
Les outils réflexifs utilisés	65
Cueillette des données	67
Traitement des données	69
Aspects déontologiques	71
Étapes de l'analyse narrative	71
Chapitre 5	
Résultats des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus: une analyse intra-site	73
L'intervention au Croissant d'Or	74
Établir la relation par la narration	75
Comprendre le contexte par la narration	76
La fierté des enfants-soleils: un adjuvant	78
Entretiens réflexifs et régulation famille-garderie	79
Réflexion et perception parentale des enfants	80
Réfléchir à l'estime de soi	83
Affirmer sa quête parentale	85
Les entretiens réflexifs ne sont pas une thérapie	86

Un bilan narratif et réflexif	88
Perspectives réflexives	93
Chapitre 6	
Résultats des entretiens réflexifs centrés	
sur la narration de cas vécus:	
le point de vue des parents	97
Évaluation et présentation des entretiens réflexifs:	
«pourquoi mon enfant?»	99
Un projet réflexif pour les parents	104
Se percevoir marginal: un opposant	105
De l'atelier conférence à l'entretien réflexif	107
Réfléchir à la perception de son enfant	109
Narration, écoute et intimité	112
Entretiens réflexifs, éducation et présence masculine	115
Des thèmes déclencheurs de réflexion	121
Le bilan réflexif des parents	127
Conclusion	130
Chapitre 7	
Résultats des entretiens réflexifs centrés	
sur la narration de cas vécus:	
le point de vue des éducatrices	133
Portrait des éducatrices interviewées	134
La quête des éducatrices	136
Réfléchir à des cas vécus:	
une occasion de connaître et de comprendre la famille	138
Les résultats de l'utilisation des outils réflexifs	140
Le besoin d'un encadrement réflexif	142
Le passage de la narration à la réflexion	
et à la conscience de la réflexion	143
Chapitre 8	
Résultats des entretiens réflexifs centrés	
sur la narration de cas vécus:	
le questionnement éthique des éducatrices	
dans la relation famille garderie	145

Thèmes de réflexion éthique rencontrés par les éducatrices	146
Vie privée et bien-être des enfants	146
Valeurs familiales et valeurs de la garderie: la transition de l'enfant	148
Le soutien à la famille	150
Les jouets et la violence	153
La sexualité vécue à la garderie: l'histoire d'un choc	154
Réflexion et attention à l'autre: l'histoire de Gilbert	157
Réflexion éthique en garderie: point de vue critique	158
Conclusion	161
Références	168
Annexe 1	181
Guide pour les entrevues réalisées de juin à septembre 1994	182
Guide pour les entrevues réalisées à l'automne 1995	185
Annexe 2	186
Extraits des notes de terrain	187
Extraits des entrevues	193
Annexe 3	200
Feuille de consentement - Projet «Enfants-soleils»	201
Feuille de consentement - mémoire	202

Listes des figures et des tableaux

Liste des figures

Figure 1 Présentation du projet «La carte des cas vécus»	4
Figure 2 Relation entre les données qualitatives, la méthode narrative et la recherche qualitative dans notre étude	45
Figure 3 La rencontre du temps et du contexte dans l'histoire	58

Liste des tableaux

Tableau 1 Population	63
Tableau 1 Horaire des rencontres	64
Tableau 2 Période couverte par la cueillette des données	69
Tableau 3 Profil des éducatrices interviewées	135

Introduction

L'intérêt que nous portons au thème des entretiens réflexifs et de la narration fait suite à une pratique de plus de quinze ans comme éducateur et formateur à l'intérieur du réseau des services de garde à l'enfance du Québec.

Ce réseau des services de garde à l'enfance n'existe que depuis la fin des années soixante-dix. Dès les débuts du réseau, les différents intervenants du milieu, les autorités politiques et administratives ainsi que les institutions d'enseignement ont collaboré à la création de services de garde de qualité, à leur maintien et à la formation d'un personnel compétent. Aujourd'hui, nous sommes devant une situation où les éducatrices¹, mieux formées et mieux organisées, revendiquent un statut les distinguant de simples «gardiennes d'enfants» tout en étant invitées à jouer un rôle de soutien auprès de la famille, notamment en milieu défavorisé². Là plus qu'ailleurs, on s'intéresse à

¹ Nous employons le féminin pour désigner tout aussi bien les hommes que les femmes qui exercent cette profession.

² Dans notre étude, nous nous servons de la règle adoptée par l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) pour identifier les garderies en

la relation famille-garderie sous l'angle de la transition de l'enfant d'un milieu à l'autre et de la garderie comme «première école des parents» (Caouette, 1992).

C'est dans ce contexte que nous avons participé à un projet en recherche-action, le projet «La carte des cas vécus»³ (Tochon et Toupin, 1993), centré sur l'animation d'entretiens réflexifs. Ce projet visait à favoriser la relation famille-garderie et à permettre une meilleure intégration sociale des enfants. Le projet «La carte des cas vécus» a permis l'organisation d'une série de rencontres dans huit garderies, sur une période de huit mois. L'équipe de recherche a réuni des parents d'enfants qui présentaient de légères difficultés d'intégration sociale, difficultés repérées au moyen d'un test psychométrique (Achenbach, 1991). Nous avons offert aux éducatrices, de même qu'aux parents, la possibilité de développer une compétence pratique par la narration et la réflexion sur des cas vécus (voir figure 1). Nous avons retenu l'aspect formation réflexive des parents et des éducatrices pour en faire notre thème de recherche et nous y avons ajouté notre intérêt pour la question de la formation éthique des éducatrices.

Nous cherchons à comprendre le rôle des entretiens réflexifs et de la narration comme instruments de formation éducative pour les parents et pour milieu défavorisé, c'est-à-dire celles dont le revenu provenant du tarif journalier tire sa source à plus de 40% de l'aide financière accordée aux parents.

³ Nous utilisons également le nom familier «Enfants-soleils» pour désigner cette même recherche.

les éducatrices en relation avec les parents. Notre étude vise deux clientèles dans leur relation l'une à l'autre: les éducatrices et les parents. Ce double niveau (comment les éducatrices peuvent utiliser ces outils pour développer leur compétence et comment elles peuvent s'appropriier ces outils pour soutenir le parent-éducateur) est à la base de nos intérêts de recherche. Nous nous interrogeons sur la possibilité d'investir cette compréhension dans la formation des éducatrices.

Dans les chapitres qui suivent, nous précisons (chapitre 1) notre objectif de recherche et notre quête d'outils de formation à l'intention des éducatrices, (chapitre 2) le rôle de la narration et des entretiens réflexifs en situation d'intervention auprès des de service de garde et (chapitre 3) les perspectives méthodologiques soutenant l'utilisation d'une méthodologie narrative. Nous exposons ensuite (chapitre 4) les méthodes que nous utilisons et en quoi notre étude se distingue du cadre général de la recherche Tochon et Toupin (1993). Dans les chapitres suivants nous traitons des résultats des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus (chapitre 5) par une analyse intra-site, (chapitre 6) par l'examen du point de vue des parents et (chapitre 7) des éducatrices, et (chapitre 8) par l'analyse du questionnement éthique des éducatrices. Nous concluons par une mise en perspective des résultats de notre étude en lien avec la professionnalisation des éducatrices.

**La «carte des cas vécus»
pour prévenir les problèmes de développement et favoriser une
transition saine famille/garderie pour les enfants en difficulté
d'intégration sociale**

Objectifs poursuivis:

- Valider une intervention éducative semi-structurée auprès de parents d'enfants ayant de légers problèmes d'intégration sociale en garderie.
- Mieux comprendre la relation famille-garderie.

Méthodologie et moyens:

- Devis quasi-expérimental:
 - 8 garderies d'intervention:
 - 32 enfants vivant des difficultés d'intégration.
 - 16 éducatrices.
 - Moins de 64 parents.
 - 8 garderies témoins:
 - 32 enfants vivant des difficultés d'intégration.
 - 16 éducatrices.
 - Moins de 64 parents.
- Évaluation de l'intégration sociale par le test psychométrique Achenbach (1991) dans les garderies d'intervention et les garderies témoins.
- Fréquence des rencontres: rencontres mensuelles, d'octobre 1993 à juin 1994, pour un total de 8 rencontres; 6 garderies ont été jumelées deux à deux.
- Horaire et contenu des rencontres: de 16 heures 30 à 19 heures 30. Entretien de formation entre l'équipe de recherche et les éducatrices puis discussions thématiques centrées sur la narration de cas vécus avec les parents.
- Prise de note durant les rencontres: au moins deux assistantes de recherche ont pris des notes durant les séances. Des notes post actives ont été prises par l'auteur de ce mémoire, sous forme de journal de bord, en plus de l'animation des rencontres.

Figure 1. Présentation du projet «La carte des cas vécus»

Chapitre 1

La quête d'outils de formation éducative

Ce chapitre pose le problème de la formation des éducatrices à la relation famille-garderie dans le cadre de l'intervention auprès des parents. La valeur des entretiens réflexifs, de la narration et de l'écriture réflexive est examinée. Nous discutons de l'intérêt et des limites de notre étude. Nous terminons par les questions spécifiques dont traite cette étude.

Notre étude traite, d'un point de vue expérientiel, des entretiens réflexifs qui peuvent s'établir entre les éducatrices d'un service de garde et les parents des enfants qui le fréquentent et de la narration comme instruments de formation éducative. Nous cherchons à comprendre ces instruments afin de les investir dans la formation continue et/ou régulière des éducatrices. Avant d'aborder nos questions de recherche, nous formulons notre objectif général en le distinguant de l'objectif général du projet «La carte des cas vécus», puis nous situons la relation famille-garderie à l'intérieur du développement du

réseau des services de garde au Québec, nous présentons brièvement l'intérêt et les limites de notre étude et les objectifs de notre recherche.

**Notre objectif de recherche
et «La carte des cas vécus»**

Notre recherche vise à comprendre l'utilisation du récit d'expérience et des entretiens réflexifs comme outils de formation éducative auprès des parents et des éducatrices afin d'améliorer la formation continue et/ou régulière des éducatrices à la relation famille-garderie. Notre objectif de recherche se distingue de l'objectif général du projet «La carte des cas vécus»: ce dernier visait une meilleure intégration sociale des enfants des parents qui ont participé à nos rencontres. Notre objectif de formation des éducatrices, par la compréhension des résultats des entretiens, du point de vue des parents et des éducatrices, nous amène également à soulever la question de la formation éthique des éducatrices, question qui est propre à notre recherche. Ainsi, notre objectif de recherche met l'accent sur les éducatrices dans leur relation aux parents tandis que l'objectif général du projet «La carte des cas vécus» s'intéresse surtout à l'intégration sociale des enfants par la communication entre le milieu de garde et la famille.

Situation du problème

La garderie est devenue plus qu'un lieu où l'enfant est éduqué: elle est un soutien à la famille qui prend une importance accrue en milieu défavorisé, constitué, pour une grande part, de familles monoparentales. La politique d'exonération financière de l'Office des services de garde à l'enfance du Québec, ses différents programmes de soutien à la famille qui permettent une collaboration, sous forme de protocole, entre les intervenants sociaux et la garderie; la subvention accordée aux garderies en milieu défavorisé et le programme d'intervention précoce «Jouer, c'est magique» (OSGE, 1994) indiquent bien l'importance accordée à cette question.

Le bilan des recherches récentes sur l'intervention et le soutien aux familles (Durning et Pourtois, 1994; Boutin et Durning, 1994) montrent l'importance de la communication entre les intervenants et les familles. Les concepts de coopération, de partenariat et d'appropriation³ (Bouchard, 1994) encadrent les interventions et le soutien aux familles. Bouchard (1994) souligne que les intervenants sont peu formés à travailler avec les familles dans ce contexte.

Le besoin d'intervenir auprès des parents d'enfants qui fréquentent les services de garde se fait particulièrement sentir en milieu défavorisé. Cloutier, Champoux et Jacques (1996) décrivent la manière dont le service de garde doit offrir un soutien spécifique aux enfants de milieux défavorisés et en quoi

³ Nous traduisons le terme «empowerment» par «appropriation».

le rôle de l'éducatrice est modifié. L'intervention auprès de l'enfant en garderie ne peut être dissociée de celle qui vise à soutenir la famille. Pour répondre à ces besoins, la formation des éducatrices en milieu défavorisé doit inclure un volet relation famille-garderie qui puisse leur permettre d'intervenir auprès des parents dans un cadre éducatif.

Une formation à la relation famille-garderie s'est développée à l'intérieur des différents regroupements de garderies du Québec. Cette formation reste courte, généralement une journée. La formation collégiale n'aborde que peu cette question. Pour sa part, l'Office des services de garde à l'enfance du Québec travaille à l'ajout d'un volet famille-garderie à son programme «Jouer, c'est magique» (OSGE, 1994).

Les services de garde disposent d'un budget de formation limité. Les éducatrices sont généralement peu rémunérées et surchargées par leur tâche. Une formation pratique, qui met en jeu l'expérience des éducatrices et les connaissances déjà acquises, qui s'insère dans le cadre de leur travail et dont elles voient l'application immédiate, semble souhaitable. Les entretiens réflexifs, centrés sur la narration de cas vécus, peuvent remplir ces conditions.

Valeur de la narration et des entretiens réflexifs sur les phénomènes pratiques

Dans notre expérience, comme éducateur et comme animateur des rencontres «La carte des cas vécus» (Tochon et Toupin, 1993), nous avons

observé que les moments passés à discuter dans une ambiance détendue, où l'éducatrice et les parents laissent leur rôle respectif pour engager une discussion simple et vivante, autour de thèmes et d'anecdotes en lien avec l'éducation de leur enfant, étaient des moments clefs dans l'établissement d'une communication significative entre le milieu de garde et les parents. C'est avec un intérêt croissant que nous avons observé le déclenchement d'une relation profondément éducative entre éducatrices et parents, de l'ordre d'une conversation captivante, intense et vitale, comme l'exprime Walsh (1996), que nous qualifions d'entretien réflexif. Nous tenterons de comprendre d'un point de vue narratif la complexité de cette relation, de son déclenchement et des bénéfices que peuvent en tirer les parents et les éducatrices; mais il importe d'abord de préciser ce que nous entendons par «entretien».

Le dictionnaire Robert historique de la langue française définit le sens moderne du terme «entretien» comme un «échange de paroles» entre une ou plusieurs personnes (Rey, 1995, p. 701). Il est question d'échange, de réciprocité: quelque chose est donné et reçu. Dans nos rencontres, le caractère spontané de l'échange met l'accent sur l'absence de contraintes et de calculs, sur le caractère naturel de cet échange. Les éducatrices ont l'occasion d'apprendre à «partager le pouvoir de décision avec des non-professionnels, à valoriser les savoir-faire de ces derniers, à respecter les valeurs de société et les habitudes différentes des siennes» (Bouchard, 1994, p. 121).

Notre intention n'est pas d'affirmer que les éducatrices sont déjà des professionnelles de l'intervention précoce ou devraient le devenir dans un avenir rapproché. Nous soulignons simplement l'importance d'un tel apprentissage pour les intervenantes qu'elles sont déjà et à qui l'Office des services de garde à l'enfance du Québec s'adresse à travers un programme d'intervention comme «Jouer, c'est magique» (OSGE, 1994).

Comment ces entretiens narratifs peuvent-ils être réflexifs?

Les entretiens auxquels nous avons assisté se sont tenus entre les parents, entre les éducatrices et entre les parents et les éducatrices. On peut y voir là deux communautés, celle des parents et celle des éducatrices, qui ont des habiletés et des tâches spécifiques et qui partagent des objectifs complémentaires, reliés à l'éducation et au bien-être de l'enfant. Discutant d'une autre communauté, celle des enseignants, Palmer (1993) remarque que «la croissance de n'importe quelle habileté dépend largement du dialogue entre les personnes qui l'exercent» (Palmer, 1993, p. 8). Ce dialogue permet à la communauté d'encourager ses membres à prendre les risques inhérents à l'expérimentation par essais et erreurs. La conversation ne doit pas être réduite à un «comment faire» mais atteindre «la confrontation des idées, l'exploration de pratiques partagées, l'unicité du génie de chaque enseignant, le mystère au coeur de l'échange éducationnel» (Palmer, 1993, p. 10). Les

sujets choisis ne doivent pas seulement permettre une discussion technique mais mener à une discussion où le sens de l'expérience est partagé. *La narration d'événements critiques dans l'expérience* crée une *triangulation* qui permet à chacun de se situer en fonction de la position des autres et aide le participant à parler de son expérience d'une manière qui ne le rend pas plus vulnérable qu'il ne le souhaite.

La discussion autour de thèmes sur la condition humaine des enfants et des éducatrices semble tout aussi importante. Les images et les métaphores qui guident notre conception de l'éducation peuvent être explorées. L'histoire de l'enseignant (ou de l'éducatrice) peut servir de point de départ à la discussion. Palmer (1993) souligne l'importance de règles pratiques pour guider ces entretiens, éviter la compétition, les attitudes d'attaque et de défense, et garder une ouverture qui permette aux participants la construction «d'un espace sécurisant afin d'explorer leur propre expérience et leur identité» (Palmer, 1993, p. 13).

Bullough (1994) énumère plusieurs conditions à la mise en place d'un entretien réflexif: (a) le partage des intérêts et de l'implication, (b) les participants doivent avoir la possibilité de prendre la parole facilement et ne pas être dominé par un autre participant, (c) ils doivent pouvoir s'exprimer sans peur d'être jugés, (d) ils doivent sentir qu'ils ont une place importante dans le déroulement de l'entretien et (e) ils doivent comprendre que l'entretien est

fluide, souvent imprévisible. Ces conditions ont été respectées lors de l'animation des rencontres du projet «Enfants-Soleils».

Intérêt et limites de notre étude

L'intérêt de cette étude réside dans le besoin de formation des éducatrices, dans un contexte où elles possèdent déjà une expérience pratique et où leur rôle se transforme. En ce sens, l'intérêt d'une étude narrative présente de nombreux avantages dont celui (a) d'être facilement accessible, (b) d'articuler une connaissance spontanée tant chez les éducatrices que chez les parents, (c) de situer les observations dans un contexte historique, (d) de permettre une analyse qui tient compte du changement et de donner un portrait dynamique de celui-ci, (e) d'invertir les points de vue des acteurs en les mettant tour à tour au centre de la narration, (f) d'enchâsser la transformation de plusieurs acteurs sous forme d'une histoire collective et, finalement, (g) d'être immédiatement utilisable dans la formation des éducatrices à la relation famille-garderie.

Cependant, notre étude présente des limites dont (a) le fait que le budget actuel des garderies ne permet pas la tenue d'entretiens réflexifs entre les parents et les éducatrices, (b) que les outils que nous proposons s'adressent surtout à des éducatrices expérimentées (qui possèdent une expérience pratique), (c) que le champ d'action et de compétence professionnelle des

éducatrices est peu défini quant à la relation avec la famille et que (d) les outils proposés n'ont été appliqués que dans un petit nombre de garderies.

C'est avec ce souci d'application pratique, tout en tenant compte des limites de notre étude, que nous formulons les questions suivantes.

Objectifs de recherche

Notre recherche a pour objectif général la compréhension de l'utilisation du récit d'expérience et des entretiens réflexifs comme outils de formation éducative auprès des parents et des éducatrices afin d'améliorer la formation continue et/ou régulière des éducatrices à la relation famille-garderie.

De cet objectif général, découlent les objectifs suivants:

- a) Comprendre l'utilisation du récit d'expérience et des entretiens réflexifs et rendre cette compréhension accessible aux éducatrices, (d'où le choix d'une étude narrative).
- b) Contribuer à une meilleure formation des éducatrices à la relation famille-garderie.
- c) Appliquer le récit d'expérience et la narration de cas vécus à la formation éthique des éducatrices.

Ces objectifs nous amènent à poser les questions de recherche suivantes.

Questions de recherche

Notre travail cherche à répondre aux questions suivantes:

- a) La narration et les entretiens réflexifs peuvent-ils être utilisés comme outils de soutien à la famille dans un service de garde? Quels résultats peut-on en attendre?
- b) La narration et les entretiens réflexifs peuvent-ils être utilisés comme outil de formation éducative auprès des parents en général? Quels résultats peut-on en attendre?
- c) La narration et les entretiens réflexifs peuvent-ils contribuer à la formation des éducatrices à la relation famille-garderie? Quels résultats peut-on en attendre?
- d) Quel est le rôle de ces entretiens dans la réflexion éthique des éducatrices?
- e) Quels conclusions pouvons-nous en tirer pour la formation des éducatrices à la relation famille-garderie?

Nous allons maintenant présenter le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude.

Chapitre 2

Narration et entretiens réflexifs en situation d'intervention auprès de parents de services de garde

Dans les pages qui suivent, nous situons l'utilisation des outils narratifs et réflexifs dans l'intervention auprès des parents de services de garde. Nous présentons le concept de pratique réfléchie tel que défini par Schön (1983). Nous abordons la transition entre la famille et la garderie sous l'angle de la formation à la pratique réfléchie au moyen des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus, du développement de la compétence parentale et du soutien à la famille.

L'utilisation des entretiens réflexifs et de la narration comme outils de formation éducative s'inscrit dans une professionnalisation des éducatrices où celles-ci sont invitées à jouer un rôle de soutien auprès de la famille. Nous cherchons à comprendre le rôle des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus comme instruments de formation éducative en nous appuyant sur les concepts de pratique réfléchie, de transition famille-garderie

et de compétence parentale. Nous proposons l'utilisation de la narration centrée sur des cas vécus pour faire le lien entre ces concepts.

Situons d'abord le contexte de cette professionnalisation et ses enjeux.

Les services de garde au Québec et le système scolaire d'aujourd'hui

Il est intéressant de tracer les grandes lignes de l'évolution des services de garde au Québec et de situer ceux-ci face au discours enseignant, pour y dégager la tendance actuelle devant laquelle les éducatrices, parallèlement à leur professionnalisation, doivent prendre position. Il nous paraît nécessaire de le faire au moment où il est question d'une profonde transformation des deux réseaux par la création de maternelles 4 ans et même 3 ans, transformation qui inquiète profondément les services de garde et leurs regroupements (RGMM, 1995) et remet en cause l'existence même des services de garde tels que nous les connaissons. Le besoin d'élaborer des outils de formation à l'intention des éducatrices est ainsi mis en lumière ainsi que le rôle des services de garde auprès des familles issus de milieu défavorisé.

L'histoire des garderies québécoises remonte au milieu du siècle dernier. En réponse aux besoins nés de l'appauvrissement des familles en milieu urbain, forçant les femmes à travailler dans les manufactures, les Soeurs Grises et les Soeurs de la Providence créent, dès 1858, des garderies

de jour baptisées «salles d'asile». Elles permettent à des femmes de travailler sans être obligées de laisser leurs enfants dans la rue ou de les amener travailler avec elles à l'usine (Desjardins, 1991). Le gouvernement provincial participe alors au financement de ces salles d'asile. Au début du vingtième siècle, l'aide gouvernementale diminue et entraîne une diminution du nombre de places en salles d'asile alors que le nombre d'enfants en orphelinat augmente d'autant durant la même période (Desjardins, 1991).

En 1930, selon Desjardins (1991), 90% des enfants de l'orphelinat ont encore un père ou une mère. La crise économique de 1930 met en évidence la pauvreté et le besoin en services de garde. Une commission présidée par Édouard Montpetit recommande que l'état s'implique en créant des maternelles et des garderies. Mais ce n'est que durant la deuxième guerre mondiale que les garderies voient le jour, entre 1942 et 1945, alors que le service national est institué. Après la guerre, les garderies disparaissent et sont compensées par un système d'allocation familiale pour venir en aide aux familles. Au début des années soixante, une transformation en profondeur de la société québécoise s'enclenche: c'est le début de la «révolution tranquille». Les mouvements féministes réclament des garderies mais ce n'est qu'après le rapport de la commission Bird, en 1970, qu'une politique de service de garde commence à prendre forme. L'état s'implique timidement dans les affaires de la famille (Desjardins, 1991). Au début des années soixante-dix, les premières

garderies populaires⁴ voient le jour, financées par des projets⁵ dont l'existence est éphémère. Après le «Plan Bacon» de 1974 et la «Politique Marois-Lazure» de 1978, la Loi sur les services de garde à l'enfance de 1979 est votée. L'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) est créée en 1980.

La Loi sur les services de garde à l'enfance (Gouvernement du Québec, 1993b) fait une place importante aux parents en privilégiant les garderies à but non lucratif où, dans la plupart des cas, le conseil d'administration est formé en majorité de parents⁶. Elle reconnaît le droit à l'enfant de recevoir des services de garde de qualité et au parent de choisir le service de garde qui lui convient le mieux (Gouvernement du Québec, 1993b, article 2). De plus, ces droits doivent tenir compte de la capacité de payer des parents, d'où la mise en place d'un système d'exonération des frais de garde. En 1983, la réglementation des services de garde en garderie prévoit des règles quant à la qualification du personnel⁷ qui entreront en vigueur cinq ans plus tard. Par

⁴ Elles ont été familièrement nommées «garderies pop».

⁵ Des projets financés par le gouvernement fédéral dans le cadre de programmes comme «Perspectives jeunesse» et «Initiatives locales» ont permis la création temporaire de garderies (Desjardins, 1991).

⁶ Bien que toutes les corporations sans but lucratif puissent être titulaires d'un permis de service de garde en garderie, les corporations formées majoritairement de parents sont plus nombreuses.

⁷ Cette règle prévoit la présence pour au moins cinq heures par jour d'une éducatrice sur trois possédant un diplôme collégial ou une attestation (accompagnée de trois ans d'expérience) en service de garde. On peut consulter la Réglementation sur les services de garde en garderie (Gouvernement du Québec, 1993a).

contre, la réglementation des services de garde en milieu familial ne prévoit pas cette exigence de qualification. Les autres types de service de garde (jardins d'enfant, halte-garderie et garde en milieu scolaire) ne sont pas soumis à une réglementation. De plus, la garde en milieu scolaire, bien que couverte par la Loi sur les services de garde en l'enfance, ne relève pas de l'Office des services de garde à l'enfance mais du ministère de l'éducation et des commissions scolaires.

En 1994, soucieux de répondre à une demande pressante en milieu défavorisé, l'Office des services de garde à l'enfance (1994) lance le programme «Jouer, c'est magique» (OSGE, 1994) une adaptation québécoise du programme américain «High Scope/Perry Preschool Project». Le programme s'adresse aux garderies en milieu défavorisé et est accompagné de deux subventions: une pour toutes les garderies considérées en milieu défavorisé et une autre pour l'implantation du programme comme tel (OSGE, 1995). Les garderies sont libres d'implanter le programme.

Ainsi nous sommes en face d'un réseau de service de garde jeune dont les premiers balbutiements et la création officielle, en 1979, se sont faits en réponse aux besoins de la famille: besoins de garde de l'enfant mais aussi, à travers la participation des parents à la gestion des garderies sans but lucratif, au désir de l'État de permettre aux parents de choisir leur service de garde, d'y être impliqués et d'en être les gestionnaires. C'est dans un mouvement de

transformation de la famille et de la société québécoise que sont apparues les garderies. Des garderies considérées comme oeuvre de charité aux garderies d'aujourd'hui, les services de garde répondent à un besoin vital pour la famille: permettre au parent d'avoir accès au marché du travail, à la formation et les soutenir dans leur tâche éducative. Les garderies que nous connaissons aujourd'hui ont pris racine dans les revendications féministes de la fin des années soixante et dans les mouvements populaires des années soixante-dix. Les garderies sans but lucratif sont nées d'un souci de répondre aux besoins du milieu et de confier aux parents la responsabilité de la gestion financière et pédagogique de la garderie.

Baillargeon (1989) montre comment l'histoire des services de garde est parallèle à celle du réseau préscolaire que constituent les pré-maternelles et les maternelles. Les maternelles se sont d'abord développées, dans les années trente, pour une clientèle plutôt favorisée, n'ayant pas de besoins de garde aussi aigus que ceux mentionnés plus haut (Baillargeon, 1989). En 1964, la commission Parent a recommandé l'ouverture de maternelles publiques accessibles à tous les enfants de 5 ans d'abord et pour ceux de 4 ans ensuite. Les prématernelles, destinées aux enfants de quatre ans, ne se sont pas développées comme les maternelles: peu ont survécu, certaines se sont transformées en garderie (Baillargeon, 1989). La maternelle est ainsi le seul réseau de services préscolaires universel. Contrairement aux garderies, il est

public, gratuit et uniquement pour des demi-journées. Le réseau des maternelles est rattaché au ministère de l'éducation tandis que le réseau des services de garde a été rattaché au ministère des affaires sociales puis à la condition féminine, sauf pour les services de garde en milieu scolaire, comme nous l'avons souligné plus haut.

Nous sommes donc en présence de deux réseaux différents, avec une «culture» différente, l'une rattachée au système scolaire et l'autre au mouvement communautaire qui a marqué les années soixante-dix, ce dernier étant lui-même relié au milieu défavorisé.

Mellouki (1990) retrace les principaux points de l'histoire des discours sur le savoir enseignant au Québec. Durant la période des années 30 à 60, «le discours traditionnel dominant considérait l'enfant comme un être qu'il fallait redresser par l'instruction et l'éducation» (Mellouki, 1990, p. 396). Fortement influencée par la morale chrétienne, l'école devait inculquer à l'enfant un savoir et un comportement définis par l'église. Discipline, ordre et formation étaient les outils de l'enseignant. En lutte contre ce discours dominant, une conception orientée vers l'enfant et sa participation à son propre apprentissage s'est dégagée. «Le maître devait à la fois dispenser les connaissances au programme, susciter constamment l'intérêt de ses élèves et mettre sur pied des activités d'apprentissage auxquelles pouvaient participer ces derniers»

(Mellouki, 1990, p. 397). Dans cet élan, la Commission Parent a vu le jour et le discours réformiste est devenu le discours officiel dominant.

Selon l'auteur, ce discours n'a pas réussi à rejoindre la pratique: les enseignants qui y ont adhéré n'ont que peu adopté les pratiques qui s'inscrivent dans la philosophie de ce discours. Puis, vers la fin des années 70 et les années 80, un «retour à l'essentiel» (Mellouki, 1990) se serait dessiné, permettant une certaine réconciliation entre les deux discours. Malgré les progrès indéniables de la recherche sur le savoir des enseignants depuis 1980, (Mellouki et Tardif, 1995), Mellouki (1990) conclut son analyse historique en mettant en doute les méthodes des enseignants qui, selon lui, se seraient peu inspirées de l'esprit pédagogique de l'école active:

«Est-ce à dire qu'une pratique pédagogique centrée sur l'apprentissage d'une pensée autonome, sur l'établissement de rapports entre maître et élèves fondés sur le dialogue et non sur la persuasion et la soumission, une pratique qui vise, comme l'ont fortement souhaité les réformistes des années 40 et 50 et commandé la commission Parent, la formation d'individus libres, demeurerait, à jamais, un idéal irréalisable, un rêve, un slogan?» (Mellouki, 1990, p. 402)

Ainsi une approche «transformationnelle» (Tochon, 1992) de l'éducation, basée sur «une relation humaine, personnelle et profonde avec l'élève ... (dans) un processus constant de transformation de la connaissance dont il (l'enseignant) est partie prenante» (Tochon, 1992, p. 182), paraît-elle bien loin de la pratique quotidienne à l'intérieur de notre système scolaire. Le réseau de services de garde québécois, plus jeune et moins structuré que son

équivalent scolaire, est-il le terrain propice où pourraient foisonner de nouvelles pratiques éducatives? L'ouverture au changement des éducatrices, leur désir de reconnaissance et d'occuper une niche professionnelle qui leur soit propre permettraient-ils d'implanter de nouvelles pratiques, d'explorer de nouvelles avenues, notamment dans la relation avec la famille?

L'implantation du programme d'intervention précoce «Jouer, c'est magique» (OSGE, 1994) paraît constituer un pas en ce sens. Le programme met en avant un *style démocratique* de relation entre les éducatrices, les enfants et les parents, centré sur *le dialogue et le respect* des choix de chacun. Ce programme peut-il constituer une réponse aux propos de Mellouki (1990) et de Tochon (1992) cités plus haut?

Notre pensée rejoint aussi celle de Caouette (1992): nous sommes d'accord avec lui lorsqu'il dit que les services de garde apparaissent au coeur de l'évolution de la société québécoise et que le travail des éducatrices porte sur un secteur névralgique et stratégique, la qualité de vie. La garderie serait «un lieu où on reconnaît les parents en tant que parents, où on les aide à mieux prendre leurs responsabilités de parents et où on les aide à se sentir responsables aussi des autres enfants, de leur éducation et de leur épanouissement» (Caouette, 1992, p. 138).

Notre préoccupation de recherche va en ce sens. L'utilisation des entretiens réflexifs et de la narration comme outils de formation permet

d'approfondir la pratique des éducatrices et des parents par une «pratique réfléchie».

Entretiens réflexifs et pratique réfléchie

Les éducatrices possèdent une formation collégiale, quelquefois universitaire et parfois aucune formation reconnue. Certaines d'entre elles comptent plusieurs années de pratique qui leur ont permis de développer un savoir pratique. Quelle est la nature de ce savoir pratique?

Schön (1983) et la réflexion-en-action

Observant la relation entre le savoir académique et la pratique professionnelle, Schön (1983) constate un fossé épistémologique entre le savoir universitaire et le savoir professionnel. Ainsi se pose la question de la nature de ce savoir professionnel. Quelle en est sa rigueur? Quel lien existe-t-il entre ce savoir et le savoir académique? Schön (1983) nous propose «une approche épistémologique de la pratique fondée sur un examen attentif de ce que font certains praticiens (architectes, psychothérapeutes, ingénieurs, planificateurs, directeurs)⁸» (Schön, 1983, p. viii). L'expert en situation d'aide professionnelle a été observé. L'auteur constate que:

- a) les praticiens compétents ont davantage de connaissances qu'ils ne peuvent en dire;

⁸ Ce texte, ainsi que les autres citations provenant de source anglophone, ont été traduits par l'auteur de cette étude.

- b) il n'y a pas de modèles de cette connaissance;
- c) ces personnes utilisent une réflexion-en-action pour adapter leur pratique à l'unicité de la situation;
- d) ce type de réflexion possède ses propres balises, incluant une rigueur comparable à celle de la recherche et de l'expérimentation;
- e) et qu'il est possible d'éduquer les praticiens inexpérimentés à cette pratique réfléchie.

Les situations pratiques se caractérisent par leur complexité, leur incertitude, leur instabilité, leur unicité et leur conflit de valeur. La pratique professionnelle comporte un élément novateur susceptible d'apprentissage; elle tourne autour de l'identification et de la résolution de problèmes; elle est une pratique de cas particuliers qui, préalablement à la résolution du problème, restructure les cas complexes et incertains (Schön, 1983).

Le concept de rationalité technique, qui présente le professionnalisme comme la résolution de problèmes par l'application de principes généraux, est insuffisant à expliquer le savoir des praticiens compétents. Le concept de rationalité technique fait abstraction du

«cadre du problème, le processus par lequel nous définissons la décision à prendre, les finalités à atteindre, les moyens qui peuvent être choisis. Dans la réalité de la pratique, les

problèmes ne se présentent pas par eux-mêmes de cette manière. Ils doivent être construits à partir des matériaux des situations problématiques.» (Schön, 1983, p. 40)

Pour Schön (1983), la situation problématique est convertie en problème à résoudre par la donation de sens à une situation incertaine: le praticien sélectionne les éléments de la situation, délimite les frontières de l'attention portée à ces éléments et lui impose une cohérence qui permet d'affirmer ce qui pose problème et dans quelle direction chercher la solution. «Le cadrage du problème est un processus par lequel, interactivement, nous nommons les éléments auxquels nous porterons attention et délimitons le contexte dans lequel nous leur porterons cette attention» (Schön, 1983, p. 40)

Dans le vécu de tous les jours, il y a une *connaissance dans l'action* qui est implicite et tacite. La réflexion est alors simultanée à l'action, stimulée par la surprise ou l'étonnement. Cette réflexion-en-action est au centre «de l'art par lequel les praticiens négocient efficacement avec des situations d'incertitude, d'instabilité, d'unicité et leur conflit de valeurs» (Schön, 1983, p. 50)

Le praticien possède un savoir faire pratique, constitué de balises et de plans antérieurs à l'action qu'il utilise pour diriger celle-ci. Ainsi, le praticien habile possède généralement un savoir plus grand que ce qu'il peut en dire. C'est la *connaissance-en-action*.

La *réflexion-en-action* s'affranchit des mots. Elle s'apparente au «feeling» du musicien de jazz qui improvise sa musique ou au joueur de

«base-ball» qui se prépare à lancer la balle, évaluant sans mot dire la situation et le poids de la balle. Le praticien professionnel rencontre certains types de situations qui se répètent. «Il développe un répertoire d'attentes, d'images et de techniques. Il apprend quoi regarder et comment répondre à ce qu'il trouve» (Schön, 1983, p. 60). Ainsi sa connaissance-dans-l'action devient progressivement implicite et spontanée; il devient alors susceptible de passer à côté d'une occasion de réfléchir à ce qu'il est en train de faire, la surprise n'étant plus là pour motiver sa réflexion.

On peut susciter la réflexion-en-action du praticien afin qu'il puisse s'adapter aux situations nouvelles. L'étonnement et la surprise doivent être permis: c'est ainsi que le praticien demeure un chercheur-praticien. De plus, «il ne doit pas séparer les moyens et les objectifs mais les définir interactivement tout en cadrant la situation problème. Il ne doit pas séparer la pensée de l'action» (Schön, 1983, p. 68).

Dans la réflexion-en-action, l'élément nouveau vient modifier le cadre initial du problème. Le praticien reconstruit continuellement le cadre initial pour l'adapter à la situation présente. Le résultat de ce recadrage est comparable, selon Schön (1983), à la sensation potentiellement favorable ou défavorable qu'éprouve le maître d'échecs devant certaines configurations des pièces sur l'échiquier. Le joueur d'échecs qui a atteint la maîtrise de son art «flaire» les situations, adapte son jeu à celles-ci, ce qui lui permettra, dans

certains cas, d'affronter en même temps de multiples adversaires de fort calibre et de ne consacrer à ceux-ci que quelques secondes de réflexion, comme nous l'avons nous-mêmes observé dans nos loisirs échiqués.

La réflexion-en-action implique l'expérimentation. La situation nouvelle est vue, évaluée, comparée aux situations antérieures similaires; la réflexion s'adapte au caractère unique de la situation; une action est posée. Il peut s'agir d'une expérimentation exploratoire, sans qu'il y ait de prédiction. «Dans son sens le plus générique, expérimenter consiste à poser une action afin de voir à quoi l'action mène» (Schön, 1983, p. 145). Le sens du jeu fait partie de cette expérimentation exploratoire et nous donne ce «feeling»⁹ des choses. Une action peut aussi être posée afin de provoquer un changement non attendu, pour voir ce qui va arriver. Une autre forme d'expérimentation permet de vérifier une hypothèse.

L'expérimentation en action n'est guère différente de celle effectuée dans un contexte de recherche. Cependant, le praticien cherche davantage à transformer la situation: il cherche à comprendre dans un but de transformation.

Le praticien développe sa capacité de construire une représentation de son monde pratique. C'est un monde virtuel. «Par conséquent, son habileté à construire et à manipuler les mondes virtuels est un élément crucial de sa

⁹ Dans le texte original: «feel».

capacité non seulement d'expérimenter artistiquement mais aussi d'expérimenter rigoureusement» (Schön, 1983, p. 157). Ainsi, «les mondes virtuels sont des contextes d'expérience où le praticien peut suspendre ou contrôler quelques uns des obstacles quotidiens à la réflexion-en-action rigoureuse» (Schön, 1983, p. 162). La capacité de voir *comme si* permet l'émergence d'idées nouvelles attribuées traditionnellement à la créativité ou à l'intuition.

L'expérimentation du praticien n'est pas objective: c'est un dialogue avec la situation dans laquelle il est un agent de changement; il en fait partie. La connaissance ainsi produite est contextualisée, non généralisable mais transférable à des situations qui présentent un haut degré de similarité. Nous rejoignons ici les critères de scientificité donc nous traiterons plus loin, à propos de la recherche qualitative.

Nous proposons un lien entre la pratique réfléchie chez Schön et la narration sous forme de récit de cas vécus. Le récit de cas vécu, constitué comme une histoire, permet de recréer et de manipuler les mondes virtuels du praticien. L'histoire du praticien est un constant dialogue entre lui, le contexte, ses motivations, ses objectifs et ce qui peut lui nuire ou l'aider dans son aventure¹⁰.

Schön (1983) résume ce qu'il entend par connaissance-en-action: elle «consiste en un système d'autorenforcement à l'intérieur duquel les limites du

¹⁰ Au chapitre 3, nous proposons un schéma d'analyse narrative.

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

Schön (1983) dégage quatre constantes de la réflexion-en-action chez les praticiens:

- a) le milieu, le langage et les répertoires que les praticiens utilisent pour décrire la réalité et diriger leur expérimentation;
- b) la satisfaction qu'ils éprouvent au cadrage du problème, à l'évaluation de l'investigation et à la conversation réflexive;
- c) l'univers théorique par lequel ils donnent un sens aux phénomènes ;
- d) le rôle à l'intérieur duquel ils planifient leurs tâches et à travers duquel ils délimitent leur cadre institutionnel. (Schön, 1983, p. 270.)

Sur une longue période, on peut observer une transformation de ces constantes par la réflexion du praticien *sur son action*. Par ses croyances, le praticien limite lui-même son habileté à réfléchir-en-action: la distinction entre art et action et l'idée que la réflexion interfère avec l'action, rendant l'un et l'autre inefficace en sont des exemples. La question qui se pose alors est celle de l'éducation du praticien à la réflexion-en-action.

Entretiens réflexifs et éducation à la pratique réfléchie

Une formation à la pratique réflexive devrait se faire par un apprentissage supervisé dans l'action. Schön (1987) propose une formation par stage supervisé de pratique réfléchie¹¹. Dans ces ateliers

«le superviseur donne des instructions, observe l'action de l'étudiant et la lui explique ou la lui démontre une autre fois afin de corriger l'erreur qu'il a discernée... Ou le superviseur peut demander à l'étudiant de faire quelque chose et ensuite l'aider à réfléchir à la connaissance-en-action implicite à son action...» (Schön, 1987, p. 165-166)

Ce stage constitue un monde virtuel: «afin d'être crédible et légitime, un stage de pratique réfléchie doit devenir un monde avec sa propre culture, incluant son propre langage, ses normes et ses rituels. Autrement, il peut être submergé par la culture académique et professionnelle qui l'entoure» (Schön, 1987, p. 170). Il s'agit d'une activité interpersonnelle intense où se crée un

¹¹ Nous traduisons «reflective practicum» par stage de pratique réfléchie. Nous utilisons le terme «superviseur» pour traduire «coach», terme utilisé par l'auteur.

environnement intellectuel propice à la réflexion-en-action. Avec l'aide du superviseur, l'étudiant peut y développer sa capacité de cadrer la situation et de percevoir ce cadrage tout à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, en l'objectivant à travers le regard de l'autre.

Ces formes de cadrage réflexif utilisent des vues intérieures et extérieures de l'action - action ressentie et action observée. Elles exploitent les similarités perçues entre les interactions à l'intérieur d'un stage de pratique réfléchie et celles du monde pratique. (Schön, 1987, p. 254)

Ces stages de pratique réfléchie ont le potentiel de créer un pont entre la connaissance universitaire et la pratique. Nous pouvons envisager notre travail en recherche-action auprès des éducatrices, dans le cadre du projet «La carte des cas vécus», comme allant dans ce sens. Le déroulement des rencontres du projet «Enfants-Soleils» présente, sous plusieurs points, des exemples d'un stage de pratique réfléchie¹². La rencontre des éducatrices avec l'équipe de recherche avant la soirée, la discussion avec les parents autour de cas vécus illustrant des problèmes pratiques, le retour réflexif des éducatrices et de l'équipe de recherche en fin de soirée et les rencontres de l'équipe de recherche peuvent être vus comme des stages de pratique réfléchie enchâssés l'un dans l'autre.

Bainer et Cantrell soulignent l'importance de l'expérience clinique dans le développement de la pensée réflexive: «l'expérience clinique peut être une

¹² Le chapitre 4 explique en détail l'organisation et le déroulement du projet «carte des cas vécus» et la part que nous y avons prise.

part essentielle d'un effort systématique et soutenu requis pour développer la réflexivité» (Bainer et Cantrell, 1993, p. 75). Dans les chapitres 5 et suivants, nous verrons de quelle manière le projet «La carte des cas vécus», en plus d'offrir aux éducatrices et aux parents des ateliers de pratique réfléchie, leur a permis de développer leur réflexion en y intégrant leur expérience et en favorisant la transition de l'enfant entre la famille et le service de garde.

Narration et entretiens réflexifs

Nous traitons ici de l'utilisation de la narration comme outil de formation. Dans le chapitre suivant, nous traitons de la narration comme méthodologie.

La narration, employée sous plusieurs formes dont celles de l'entretien réflexif, du journal de bord ou de l'essai narratif, permet une interaction entre le savoir personnel et le savoir professionnel, entre le savoir «extérieur» et le savoir «intérieur» (Thomas, 1991). Cette interaction permet d'explicitier les savoirs implicites et de construire et reconstruire l'univers de pensée de l'enseignant. Par exemple:

«Les étudiants, les tuteurs et les superviseurs fonctionnent avec un éventail de théories implicites et explicites aussi bien qu'avec un éventail de théories privées et publiques. La réflexion dialogique fournit le milieu à l'intérieur duquel ces éventails de théories peuvent émerger, être révisées ou remises en question. (Elle) implique l'intégration de connaissances, de sensations,

d'expériences, de réflexions et d'analyse.» (Thomas, 1991, p. 8-9)

Connelly et Clandinin (1994) ont étudié le récit d'histoires professionnelles et personnelles dans le cadre de la formation et du développement des enseignants. Ils émettent quatre hypothèses: (a) la formation de l'enseignant s'étend sur toute sa vie; (b) cette formation s'inscrit dans une histoire de vie qui relie passé, présent et futur; (c) l'éducation est une relation éducative entre les personnes et (d) la formation des enseignants est un continuum. D'un point de vue narratif, l'éducation peut être vue comme la reconstruction narrative du passé. Ce point de vue permet de mettre l'accent sur la vie de l'enseignant, tant professionnelle que personnelle. Le récit narratif permet de rendre compte de l'histoire de vie de l'enseignant:

«C'est une perspective qui nous permet de travailler avec eux afin de donner du sens à leur enseignement et à leur apprentissage en tant qu'expression de leurs connaissances pratiques personnelles et à leurs connaissances expérientielles qui s'expriment en eux comme personne et qui sont mises d'avant dans leur pratique en classe et dans leur vie.» (Connelly et Clandinin, 1994, p. 149)

La narration est un moyen privilégié de tirer profit de l'expérience: dire et redire permet de créer et d'explicitier un univers de sens, «narrations et renarrations sont l'éducation... Ce que nous apprenons à faire lorsque nous nous éduquons, c'est apprendre à dire et redire notre histoire et d'apprendre à dire et à redire les histoires de nos étudiants» (Connelly et Clandinin, 1994, p. 150). Il s'agit là d'une manière de se libérer de nos propres mythes et de notre

histoire ainsi que ceux transmis par notre culture et notre éducation. Elle permet également au futur enseignant d'accéder à un niveau de pensée réflexive plus élevé et d'explicitier ses processus cognitifs (Hoover, 1994).

Ainsi on voit la naissance d'un nouveau concept en éducation: le concept de «teacher voice» (Diamond, 1993). La narration sert à interrompre le discours académique traditionnel et à explorer la capacité de l'éducatrice à se positionner et à réfléchir, en permettant une conversation avec l'autre et avec soi: «la narration nous aide à nommer la qualité structurante de notre expérience et nomme aussi le cadre de la recherche» (Diamond, 1993, p. 6). Une communauté de voix formée du «je», «tu» et «il» permet de mettre l'accent tant sur l'individu que sur la communauté et permet une transformation des perspectives (Diamond, 1993). La narration permet ainsi de rendre compte des diversités de perspectives pouvant être adoptées face au phénomène. Nous croyons qu'elle permet d'inclure le sens donné par le chercheur au sens perçu chez l'acteur. Nous y reviendrons au chapitre 3.

Limites de la narration

La formulation et la reformulation d'un certain type de récits de vie sont utilisées dans l'entretien de psychothérapie «dans un contexte asymétrique dans lequel l'autorité narrative réside en grande partie dans la position du/de la thérapeute» (Chambon, 1993, p. 127). Cette autorité narrative, située dans

une relation asymétrique de pouvoir, semble aller de soi en psychothérapie; n'y a-t-il pas là un danger que cette même autorité soit importée en éducation et que la «communauté de voix» devienne l'écho d'une voix, celle de l'autorité narrative?

Comme le souligne Tochon (1994), l'utilisation d'une approche narrative en éducation n'est pas sans risques. Dans la perspective d'un idéalisme subjectif, la construction narrative laisse place à une «Présence» au-delà de l'histoire racontée. Le danger réside dans le fait que cette présence peut devenir celle de l'autorité narrative: «quelques éducateurs narratifs insistent sur l'éveil et la réalisation d'une Présence intérieure. Mais le rôle d'une Présence, en philosophie, a longtemps été un prétexte pour imposer des vues absolues en éducation» (Tochon, 1994, p. 222). L'auteur suggère une déconstruction critique afin de démystifier l'autorité de certains «fondamentalistes narratifs»:

«Pour l'instant, la recherche narrative est enracinée dans un terrain philosophique ambigu où les tendances idéalistes et sociales sont confondues. Cette Voix dualiste contradictoire ressemble à n'importe quel discours politique dominant où mensonges et vérités s'unissent en énoncés universels, où illusions et secrets sont pratique courante.» (Tochon, 1994, p. 225)

L'utilisation, en éducation, de la narration n'exploite pas toutes les possibilités qui lui sont offertes: la grammaire de récits, l'analyse actantielle, le carré sémiotique, le cadre narratif d'analyse et l'analyse focale pourraient être

mis à profit. Ainsi, «utiliser ces outils sémiotiques dans les analyses de cas et dans les approches de développement personnel et professionnel peut éliminer une partie des risques associés à l'emploi d'approches réflexives et de leur psychologisme» (Tochon, 1994, p. 227). De plus, «ces outils ne constituent pas un but en eux-mêmes. Ils n'impliquent pas nécessairement une approche psychologique de la personne ou l'aide de quelqu'un d'autre» (Tochon, 1994, p. 235).

Une vision réflexive de la relation famille-garderie

Dans cette partie de notre mémoire, nous traçons un bilan des travaux portant sur la transition famille-garderie et la compétence éducative afin de (1) situer notre étude et (2) indiquer en quoi l'angle conceptuel et méthodologique de notre étude peut être un apport original.

La transition écologique de la famille à la garderie

La famille et la garderie peuvent être vus comme deux microsystèmes (Bronfenbrenner, 1979, 1986) qui possèdent chacun leur règles et leur équilibre. Ainsi les consignes de la maison seront différentes de celles de la garderie, de même que les relations établies avec les adultes et l'environnement physique. L'enfant passe d'un milieu à l'autre: nous parlons de transition écologique pour désigner ce passage d'un système à l'autre, avec les

adaptations et les transformations qui y sont inhérentes.¹³ On peut considérer cette transition sous l'angle d'un mésosystème qui met en relation les deux microsystèmes décrits plus haut.

L'approche systémique a permis d'identifier des facteurs de risque dans des familles de milieu défavorisé dont les enfants fréquentent un service de garde ou la maternelle (Jacques et Baillargeon, 1996). Ces facteurs de risque sont vus comme annonciateurs d'éventuelles difficultés scolaires. L'absence ou l'insuffisance de la communication entre les deux systèmes est un autre facteur de risque venant s'ajouter à ceux qui sont reliés à la pauvreté, à la famille et à la garderie. Cette communication joue un rôle important dans l'intégration d'enfants issus de familles migrantes (Jacques, 1989).

Nous nous intéressons de manière spécifique à cette communication entre la famille et la garderie. Nous l'abordons sous l'angle de la narration et des entretiens réflexifs qui favorisent une pratique réfléchie tant chez les éducatrices que chez les parents. Nous ne cherchons pas à évaluer l'impact de ces entretiens sous l'angle d'une communication mésosystémique permettant de diminuer les facteurs de risques dont nous avons parlé plus haut, bien que la littérature nous indique qu'un tel impact est probable et que ces entretiens favorisent une cohérence entre les pratiques éducatives de la famille et

¹³ Le concept de transition pourrait aussi être utilisé pour désigner le passage d'un état à un autre, d'une transformation, comme le font Gagné, Lacharité et Éthier (1994) pour les transitions familiales. Nous utilisons ce concept de transition dans le sens du passage d'un système à l'autre.

de la garderie, et résultent en un meilleur développement de l'enfant (Cloutier, Champoux et Jacques, 1996).

Nous sommes intervenus auprès des parents et des éducatrices en créant un mésosystème qui a favorisé l'attention à l'autre: attention du parent à l'enfant et à l'éducatrice dans le service de garde et attention de l'éducatrice à l'enfant et au parent à la maison. Nous nous sommes situés dans un espace réflexif ouvert, centré sur les cas vécus, dans une approche personnelle et narrative. C'est donc sous l'angle de la formation éducative que nous apportons ces entretiens réflexifs entre les parents et les éducatrices.

Éducation familiale, formation parentale et compétence éducative

Nous cherchons à développer les entretiens réflexifs et le récit d'expérience comme outils de formation éducative pour les éducatrices et les parents qui ont participé à nos rencontres. L'acquisition de ces outils permet d'intervenir auprès de la famille, dans un cadre éducatif et de soutien. Le sentiment de compétence parentale est développé chez le parent, avec le soutien des éducatrices. Ces outils assurent aux éducatrices (a) une formation pratique afin de (b) soutenir la famille et de (c) favoriser chez le parent le sentiment de compétence parentale. Il est important de définir ce que nous entendons par éducation familiale et formation parentale.

Boutin et Durning (1994) adoptent une définition du terme «éducation familiale» qui englobe les pratiques mises en oeuvre (a) par les parents vers les enfants et (b) par les intervenants vers les parents et vers les enfants. Pour sa part, l'expression «formation parentale» désigne «toute action éducative de sensibilisation, d'apprentissage, d'entraînement ou d'élucidation relative aux valeurs, aux attitudes et aux pratiques parentales d'éducation» (Boutin et Durning, 1994, p. 8). La formation parentale a davantage un rôle de soutien et de prévention et a moins pour objectif la «réparation» que les approches de thérapie familiale.

Boutin et Durning (1994) distinguent six champs de recherche et d'intervention sociale en éducation familiale: (a) les processus d'éducation mis en oeuvre par les parents vers les enfants; (b) les relations entre les instances impliquées dans l'éducation des enfants, par exemple, la famille et l'école; (c) les formations et interventions vers les parents en vue de les aider à exercer leur tâche éducative; (d) la formation des intervenants auprès de la famille; (e) les interventions de suppléance familiale et (f) l'étude des politiques sociales s'adressant aux familles. Notre étude s'adresse spécifiquement aux points (b), (c) et (d).

Notre étude s'inscrit dans une vision éducative de l'intervention. Une distinction est à faire entre l'intervention de type thérapeutique et celle de type éducative. Boutin et Durning (1994) associent l'intervention thérapeutique au

soulagement d'une «souffrance», cette intervention est ponctuelle et vise à rétablir un «état de santé» qui permet le développement «normal» de l'enfant. L'intervention éducative part d'un état de santé «normal», s'étale sur une plus longue période et vise le développement global de l'enfant.

Une vision réflexive du concept de compétence parentale

Le sens accordé au terme "compétence" a évolué de la notion de proportion et de juste rapport à celle de la capacité due au savoir et à l'expérience (Le Robert, dictionnaire historique de la langue française, 1995). La compétence parentale est la capacité d'exercer la tâche éducative attribuée aux parents. Cette tâche varie en fonction des valeurs véhiculées par la société et des rôles attribués aux parents. Une norme sociale est associée au concept de "compétence parentale", norme qui s'exerce notamment dans les interventions juridiques auprès de la famille et qui varie d'une culture à l'autre.

Trudelle (1991) définit les parents compétents comme ceux «qui savent quoi faire et qui ont ce qu'il faut pour le faire» (Trudelle, 1991, p. 32). Le besoin de reconnaissance sociale du parent dans son rôle et le soutien à celui-ci constituent un facteur important dans le développement de la compétence parentale (Ministère de la santé et des services sociaux, 1992).

Différents programmes d'intervention auprès des enfants et de la famille ont vu le jour depuis quelques décennies. Un des plus connus est probablement le programme «Head Start». Notre but n'est pas de présenter ces différents types d'intervention auprès de la famille¹⁴ mais d'indiquer l'importance accordée à cette question et la possibilité qui est offerte aux éducatrices d'y jouer un rôle important.

Les parents et les personnes responsables de l'éducation des enfants sont de plus en plus considérés comme des partenaires (Bouchard, 1994, Boutin et Durning 1994, Walsh, 1996, Tochon, 1996). Cependant, les intervenants sont peu formés à cette intervention (Bouchard, 1994).

Dans une vision partenariale, la transmission des connaissances en lien avec le développement de l'enfant est délaissée au profit de l'analyse du problème dans son contexte historique et de la connaissance de l'action à promouvoir (Boutin & Durning, 1994). Dans ce contexte, la narration peut être un outil qui permet (a) de poser le contexte dans lequel apparaît le problème, (b) d'analyser le problème, (c) d'en comprendre son histoire, (d) d'aider le parent à devenir un parent «compétent», (e) de permettre aux éducatrices d'acquérir un savoir méthodologique qu'elles peuvent transférer dans la relation aux parents et ainsi (f) soutenir les parents.

¹⁴ A ce sujet, on peut consulter Boutin & Durning (1994), page 123 et suivantes.

● Nous allons maintenant traiter de la narration sous un angle méthodologique.

Chapitre 3

La recherche narrative: perspectives méthodologiques

Ce chapitre précise les outils méthodologiques qui sont utilisés dans notre étude. La question de la validité de la recherche qualitative est traitée d'un point de vue phénoménologique qui fonde l'utilisation d'une méthodologie narrative.

Dans ce chapitre, nous présentons la perspective méthodologique dans laquelle s'inscrit notre étude. Nous discutons (a) de la validité de la recherche qualitative afin d'introduire (b) la méthodologie narrative que nous utilisons dans cette étude. La figure suivante clarifie la relation entre les données narratives, la méthode narrative et la recherche qualitative à l'intérieur de notre étude.

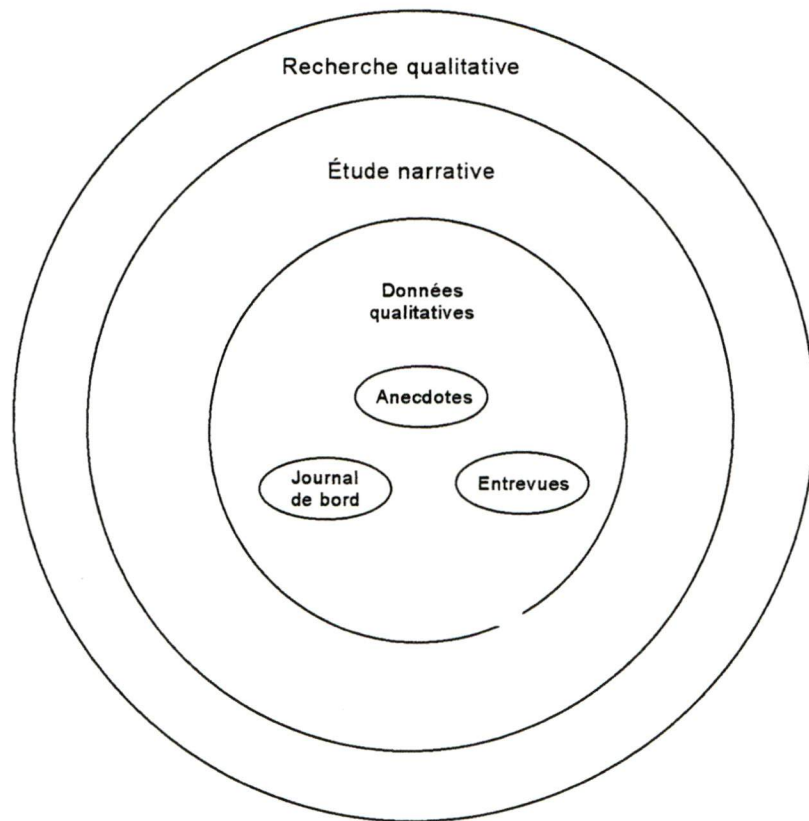


Figure 2. Relation entre les données qualitatives, la méthode narrative et la recherche qualitative dans notre étude.

Nous abordons la validité de la recherche qualitative afin de clarifier la relation sujet-objet. Notre réflexion sur cette relation éclaire notre décision d'utiliser la méthodologie narrative dans ce mémoire.

Validité de la recherche qualitative et point de vue phénoménologique

Il serait intéressant de faire un survol historique du débat entourant l'utilisation du positivisme et de la phénoménologie dans le champ de recherche des sciences humaines. Contentons-nous de dire, avec Pirès (1982), qu'il s'agit là d'un débat manqué. Le positivisme est devenu tellement étouffant, passant du statut épistémologique au statut hégémonique (Baby, 1992), que la recherche qualitative est d'abord apparue dans un mouvement d'émancipation négative: «nous avons senti le besoin de liquider l'angoisse d'un traitement simplificateur de l'analyse causale et de sa mathématisation à outrance» (Baby, 1992, p. 13). A ce processus négatif, s'en est ajouté un autre, positif, de construction d'identité fondé sur un contact plus direct avec le contenu et le sens, en accordant plus d'importance à la *logique inductive de l'acteur*, au détriment de la logique déductive du chercheur, en redéfinissant l'objet de recherche et le cadre de la réalité sujet-objet (Baby, 1992).

Objectivité

Pour le positivisme, il va de soi que l'objet, tel qu'il est perçu, est extérieur à celui qui l'observe, que nous pouvons en avoir une connaissance directe, objective, dont on présume qu'elle est la même pour tout observateur dans la même situation. Avons-nous accès à ce monde en-soi, dans une relation de pure objectivité? Il semble que même dans une science comme la physique, ce postulat d'objectivité est remis en question par Schrödinger (1992).

La phénoménologie se distingue radicalement du positivisme. Parlant de celui-ci, Lincoln et Guba (1985) parlent d'un effort de l'esprit humain visant à diviser la réalité en deux, afin d'établir une dualité qui se reflète dans les concepts de forme-substance, médium-message, corps-esprit, bien-mal, théorique-empirique etc. Il s'agit là de dichotomies relatives de plus en plus intenable. Pour eux, «le chercheur et l'objet de recherche interagissent dans une influence réciproque: le connu et le connaissant sont inséparables» (Lincoln et Guba, 1985, p. 94). La recherche constitue ainsi en elle-même un stimulus qui influence les personnes observées. Malgré l'usage de statistiques, de groupes témoins ou de pré-test et post-test, il s'agit là, selon Lincoln et Guba, d'une première brèche dans l'armure positiviste. Une deuxième brèche a été ouverte par Heisenberg qui a introduit le principe d'incertitude en physique, et une autre est que l'«observation non seulement dérange et modèle mais (...) est modelée par ce qui est observé» (Lincoln et Guba, 1985, p. 98). Aussi est-il préférable, selon ces auteurs, d'inclure dans la recherche l'interaction connu-connaissant plutôt que de l'exclure. Cette inclusion est justifiée parce que la théorie et les faits ne sont pas indépendants, et que le modèle de recherche se construit par l'interaction et l'interprétation et conduit à une «subjectivité objective»; parce que la recherche humaine est dialectique, que la coopération et la compréhension des acteurs sont indispensables, et que la qualité d'interaction que permet l'instrument humain est un avantage

naturel (Lincoln et Guba, 1985). Le chercheur étant l'instrument de recherche, il doit s'approcher le plus près possible de l'objet étudié (Morin, 1993).

Validité interne

Pour éviter les éventuelles déformations que peut impliquer l'utilisation de l'être humain comme instrument de recherche, Lincoln et Guba proposent des moyens pour augmenter la *crédibilité* de la recherche. La notion de crédibilité vient remplacer celle de validité interne (Laperrière, 1994). Les auteurs suggèrent d'abord des activités qui permettent d'augmenter la crédibilité de ce qui est produit: prolonger la *période de cueillette* sur le terrain; utiliser la technique de l'*observation persistante*; favoriser la *triangulation* des sources, des méthodes, des chercheurs et des théories (Lincoln et Guba, 1985).

Les auteurs suggèrent également une *confrontation des idées et des méthodes* avec les pairs du chercheur afin d'en arriver à un «debriefing» qui permet, entre autres, de «faire le ménage» dans les émotions et les sensations qui peuvent obscurcir les idées du chercheur. Le *raffinement de l'hypothèse* jusqu'à ce qu'elle n'inclue plus d'exception ou presque; la conservation de données en vue d'analyses et de comparaisons ultérieures; la *vérification formelle et informelle* des données par les participants; la tenue d'un *journal de bord* et la *vérification indépendante* (en anglais: «audit process») de la recherche sont également souhaitables (Lincoln et Guba, 1985).

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

Ces remarques sur la triangulation nous amènent à parler de la question de la *fidélité/fiabilité* en recherche qualitative.

Fidélité et fiabilité

« Lincoln et Guba (1985) examinant la question de la fidélité, proposent la notion de *fiabilité* (*dependability*) qui est reliée à la validité interne de la recherche qualitative. Ainsi, les recherches qualitatives

«substitueront à la répliquabilité empirique des résultats, comme moyen d'évaluer la fidélité/fiabilité, un ensemble de mesures permettant la révision et l'évaluation, par d'autres chercheurs, de la démarche particulière de la recherche et en particulier, de son analyse des changements observés et des justifications qu'elle apporte aux réorientations théoriques survenues en cours de processus.» (Laperrière, 1994, p. 63)

De plus souligne, Laperrière (1994), la *fiabilité interne* et *externe* du devis de recherche est recherchée.

Représentativité

Les données que nous recueillons sont-elles représentatives de ce que nous voulons étudier? Permettent-elles de généraliser les résultats ou ne sont-elles significatives que pour la population étudiée? Nous verrons plus

loin comment est traitée cette question de généralisation en recherche qualitative. Disons cependant qu'en recherche qualitative nous sommes à la recherche de sens, de personnes et de situations qui sont significatives quant à notre question de recherche et à la construction de notre théorie (échantillonnage théorique). Pour Hyckner (1985), les personnes ne pouvant articuler leur expérience, même si elles ont été choisies au hasard, ne sont que de peu d'utilité: «la question ici est que le phénomène dicte la méthode (et non le contraire) incluant même la sélection et le type de participants. En fait, une part du contrôle et de la rigueur découle du type de participants choisis et de leur habileté à décrire pleinement l'expérience recherchée» (Hyckner, 1985, p. 294).

Généralisation et validité externe

Selon Lincoln et Guba (1985), le concept de généralisabilité dépend (a) d'une prétention positiviste, (b) d'une logique inductive, (c) d'une prétention de non-contingence temporelle et contextuelle, (d) d'un emprisonnement dans la dichotomie nomothétique-idéographique et (e) du sophisme réductionniste. Leur conclusion serait qu'il n'y a pas de vérités généralisables: «la seule généralisation possible est qu'il n'y a pas de généralisation» (Lincoln et Guba, 1985, p. 110).

Les résultats de la recherche peuvent-ils être applicables à un autre contexte? Sont-ils valides à l'extérieur du contexte de la recherche? On parle

alors de validité externe. En recherche qualitative, il faut plutôt parler de *transférabilité*, le degré de transférabilité dépendant de la similitude des contextes (Lincoln et Guba, 1985). Reprenant l'exemple des hologrammes, Lincoln et Guba (1985) proposent une *généralisation holographique* dans laquelle la somme de l'information du tout est contenue dans ses parties: aucune d'elles n'est parfaite mais peut-être observée avec le *filtre* adéquat. L'information concernant l'objet et celle qui permet de mieux le voir (le filtre) sont contenues dans l'hologramme brut. Ainsi en arrive-t-on à des *hypothèses fonctionnelles*¹⁴ qui permettent de «développer une interprétation qui tienne compte des données du monde empirique de la façon la plus exhaustive possible (*principe de saturation*)»¹⁵ (Laperrière, 1994, p. 52). Ainsi le chercheur se rapproche des situations réelles, de la «vraie vie».

Causalité

On peut adresser à la notion de causalité des critiques internes:

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

¹⁴ Nous traduisons librement «working hypothesis» par hypothèse fonctionnelle.

¹⁵ Il s'agit ici de la saturation des données, moment où il n'y a plus d'informations qui ne soient déjà apparues.

Une critique externe montre également la nécessité d'une nouvelle manière de considérer les relations entre les phénomènes. Lincoln et Guba (1985) proposent le concept d'influences mutuelles simultanées¹⁶: «Plusieurs éléments sont impliqués dans n'importe quelle action et chaque élément interagit avec l'ensemble des autres d'une manière qui les modifie toutes pendant qu'il en résulte simultanément quelque chose que nous, comme observateur extérieur, nommons résultats ou effets» (Lincoln et Guba, 1985, p. 151). Ainsi échappe-t-on au problème du déterminisme, de la préséance de la cause sur l'effet, de la détermination des causes nécessaires et suffisantes, de la régularité causale, des difficultés liées au jugement humain (Lincoln et Guba, 1985). De plus, ce concept est d'une plus grande utilité pratique, étant «davantage en accord avec une épistémologie émergente et des considérations paradigmatiques» (Lincoln et Guba, 1985, p. 159).

Remarques réflexives à propos de la phénoménologie et de l'objectivité

Une précision peut être faite concernant l'étude d'un phénomène vécu par une personne, au moyen de l'entrevue par exemple, et la relation entre cette personne et le chercheur, relation qui constitue elle-même un phénomène. D'un point de vue phénoménologique, on ne peut étudier «objectivement» le sens qu'accorde un acteur à son vécu, l'apparition de ce sens se

¹⁶ Dans le texte: «Mutual simultaneous shaping».

manifeste à une conscience, celle du chercheur. Ainsi, le fait de travailler sur des données qualitatives recueillies par une entrevue phénoménologique ne constitue pas, de fait, une approche phénoménologique. L'accès «pur», «objectif», c'est-à-dire dépouillé de la conscience percevant le sens donné par l'acteur lui-même nous semble problématique. Nous nous inscrivons dans une approche phénoménologique qui tient compte de la conscience du chercheur qui perçoit le sens donné par l'acteur au phénomène décrit.

Kempner (1992) souligne l'ambiguïté présente autour de l'utilisation du terme «phénoménologie». Selon lui, la recherche positiviste influence la recherche phénoménologique au point où la recherche phénoménologique deviendrait une mascarade mettant en scène un loup déguisé en mouton. Dans le domaine de la recherche en éducation, les discussions porteraient davantage sur la méthode que sur le paradigme philosophique. Pour l'auteur, il ne suffirait pas d'utiliser des méthodes qualitatives ou de traiter des données phénoménologiques pour s'inscrire dans un paradigme phénoménologique. C'est de cette question paradigmatique que nous allons maintenant traiter à travers l'utilisation de la méthode phénoménologique en recherche.

L'utilisation de la phénoménologie en recherche: un point de vue critique

Bachelor (1989) met l'accent sur «la quête des essences ou des structures des relations-au-monde pré-réfléchies et telles que vécues dans leur

immédiateté» (Bachelor, 1989, p. 5). On y arrive par une méthode d'analyse (Bachelor & Joshi, 1986) qui nous paraît objectiver le sens du phénomène et mettre de côté une part de la densité du phénomène vécu, en passant du «je» au «il» (ou de l'individu vivant de l'anxiété à l'anxiété dans son essence, par exemple). Bachelor (1989) propose une méthode de *variation libre en imagination* qui passe en revue les variations possibles d'un phénomène pour en délimiter l'essence: «par cette procédure, le chercheur ou la chercheuse peut accéder à des phénomènes autres que celui qu'il ou elle étudie» (Bachelor, 1989, p. 13). Ce phénomène est-il toujours celui vécu par l'acteur? La *variation libre en imagination* laisse entrevoir une essence qui existe en dehors du phénomène vécu par le sujet, essence à laquelle se réfère le phénomène sans l'exprimer totalement puisque le chercheur a recours à des variations imaginaires (donc non contenues dans le phénomène étudié) pour y avoir accès. Une essence «en-soi» existe-elle indépendamment du phénomène? Ces structures des relations au monde pré-réfléchies existent-elles antérieurement au phénomène (à l'image du monde des idées de Platon)? Le phénomène renvoie-t-il à «plus» que ce qu'il contient? Ce «plus» est-il antérieur au phénomène? L'anxiété, par exemple, est-elle antérieure au phénomène de l'anxiété vécu par une conscience?

Cette question ontologique éclaire notre orientation phénoménologique et narrative. Nous croyons, par exemple, que l'anxiété n'est apparue que

lorsqu'une conscience a vécu ce phénomène. Nous ne cherchons pas l'existence d'une structure des relations-au-monde qui se situe au delà ou à l'extérieur du phénomène: «il n'y a plus d'extérieur de l'existant, si l'on entend par là une peau superficielle qui dissimulerait aux regards la véritable nature de l'objet... Les apparitions qui manifestent l'existant ne sont ni intérieures ni extérieures: elles se valent toutes, elles renvoient toutes à d'autres apparitions et aucune d'elle n'est privilégiée» (Sartre, 1943, p. 11). Nous nous situons donc dans une perspective phénoménologique existentielle.

La réduction phénoménologique semble être l'outil par lequel le sens et la signification sont dégagés. Pour certains chercheurs, cette réduction permet une vérité «considérée comme étant l'atteinte d'une compréhension sans a priori de cette expérience» (Leahey, Marcoux, Sauvageau & Spain, 1989, p. 29) qui nous laisse sceptique. Il semble y avoir ici une confusion: la réduction phénoménologique (ou *epochè*) doit-elle être comprise comme une absence d'a priori ou plutôt comme une tentative d'«exclusion de toutes thèses transcendantes»? (Husserl, 1970, p. 106) L'exigence de la réduction phénoménologique signifie que «tout ce qui est transcendant (tout ce qui n'est pas donnée de façon immanente) doit être pourvu de l'indice de nullité» (Husserl, 1970, p. 107). Chez Husserl, cette exigence épistémologique se traduit par le souci de «demeurer auprès des choses» (Husserl, 1970, p. 107).

La réduction phénoménologique peut-elle être associée à une sorte de neutralité? Est-elle possible (Sauvageau, 1989)? Cette mise en parenthèse suppose une conscience des thèses et des a priori avec lesquels nous abordons le monde. Elle suppose une méta-conscience de ses a priori qui peut elle-même être un a priori et ainsi de suite. Une réduction complète semble impossible (Merleau-Ponty, 1945). La présence au monde est irréductible: «une des conséquences logiques de l'irréductibilité de ma présence au monde est en effet de conclure que je fais toujours partie de ce que je comprends de l'autre, des autres...» (Sauvageau, 1989, p. 91) Comment appliquer dès lors la réduction phénoménologique à la recherche?

Il est à noter que la réduction phénoménologique est une exigence pour le chercheur et non un travail de dépouillement du sens contenu dans une entrevue, par exemple. Parce qu'elle est une exigence pour le chercheur, le sens dégagé l'est à une conscience, celle du chercheur, à moins que l'acteur n'opère une réduction phénoménologique pour lui-même. Sauvageau (1989) suggère que le processus de recherche est le véhicule d'un double événement: par exemple, le chercheur peut s'étonner de ce qu'il découvre et s'étonner de son étonnement. Ainsi le chercheur s'inclut dans le processus de recherche phénoménologique. Le sens qu'il dégage devient phénomène pour sa conscience, phénomène susceptible d'être lui-même étudié. Nous croyons

que l'écriture réflexive et la narration sont à même de rendre ce double événement.

Nous avons situé épistémologiquement notre étude en traitant de la phénoménologie et de la scientificité de la recherche qualitative. Nous abordons maintenant le concept de recherche narrative.

La recherche narrative

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

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

Cette histoire se construit à travers différentes formes de cueillette de données: notes de terrain, journal de bord (des acteurs et des chercheurs), entrevues, anecdotes vécues (chez les enfants, par exemple), essai biographique, etc. A partir de ces données, l'étude narrative est construite. Bien qu'une méthodologie narrative soit en construction (Connelly et Clandinin, 1990), des balises encadrent l'étude narrative. D'abord, (a) l'explication narrative provient du tout. C'est le sens du tout qui guide l'analyse. Il doit y avoir passage du tout au détail: l'anecdote, par exemple. (b) Le lecteur doit pouvoir recréer la scène et le contexte de l'étude. Le sens construit par la narration n'est pas figé: le lecteur prend part à la construction de sens (Smagorinsky, 1995). (c) L'étude se construit dans la rencontre du contexte (la scène) et du temps (passé-présent-futur ou intrigue. Voir figure 2). (d) Le temps peut être traduit en signification-valeur-intention (Carr, 1986).

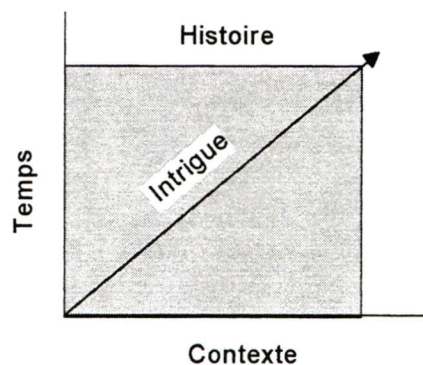


Figure 3. La rencontre du temps et du contexte dans l'histoire

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

L'étude narrative met l'accent sur ce que l'acteur pense et fait (Behar-Horenstein et Morgan, 1995). La pensée narrative combine les faits, les situations et les idées selon le schéma d'une histoire (Gundmundsdottir, 1991). Elle est bien adaptée à l'exploration des relations, des motifs, des sensations et des conséquences des gestes posés par les acteurs (Thomas, 1991).

Il ne faut pas seulement tenir compte du produit final mais également du processus d'écriture, dans une relation transactionnelle entre l'auteur et le lecteur, qu'il soit virtuel ou réel (King, 1993). L'écriture, sous diverses formes, dont l'écriture narrative, peut être vue comme une méthode de recherche qui permet d'adopter différentes perspectives et de s'y situer (Richardson, 1994).

La méthode narrative permet la pluralité des voix: celle des acteurs et celle du chercheur. Elle est souvent associée au partage du pouvoir et aux recherches collaboratives (Goodson, 1995).

Le texte narratif peut être vu comme séducteur, malgré ses intentions sérieuses. Bjerrum Nielsen (1995) soutient cependant que la séduction est une prémisses essentielle à l'engagement d'une discussion significative entre le lecteur et l'auteur. L'étude narrative doit être soumise à la critique afin d'éviter la fiction, le narcissisme et le solipsisme.

Il n'est pas dans notre propos de discuter des objections posées à la recherche narrative¹⁷. Nous avons présenté le cadre conceptuel phénoménologique et narratif dans lequel s'inscrit notre méthodologie. Nous allons maintenant présenter la méthodologie utilisée.

¹⁷ A ce sujet, le lecteur consultera avec intérêt le texte de Adan (1995), qui introduit son étude par une discussion des objections récemment posées à la recherche narrative. Le texte de Cizek (1995) a aussi retenu notre attention.

Chapitre 4

Une étude narrative en garderie: méthodes

Dans ce chapitre, nous reprenons les objectifs de notre étude et les situons dans le cadre de la recherche «La carte des cas vécus» (Tochon et Toupin, 1993). Nous précisons en quoi ils s'en distinguent. Nous présentons le corpus de nos données, les principes qui ont guidé leur traitement et les étapes de l'analyse narrative que nous en avons fait.

Objectifs de l'étude

Dans ce travail, nous cherchons à comprendre narrativement le rôle des entretiens réflexifs et de l'écriture narrative comme instruments de formation éducative. Pour ce faire, nous traitons des résultats des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus (chapitre 5) par une analyse intra-site, (chapitre 6) par l'examen du point de vue des parents et (chapitre 7) des éducatrices, et (chapitre 8) par l'analyse du questionnement éthique des éducatrices. Nous concluons par une mise en perspective des résultats de notre étude en lien avec la professionnalisation des éducatrices.

Pour y arriver, nous utiliserons des notes de terrain relatives (a) aux éducatrices dans leur relation avec les parents, (b) aux parents dans leur relation avec les éducatrices et (c) le contenu des huit entrevues semi-structurées avec les éducatrices. Situons d'abord notre étude à l'intérieur du projet «La carte des cas vécus».

Le projet «La carte des cas vécus»

Le projet intitulé «*La carte des cas vécus pour prévenir les problèmes de développement et favoriser une transition saine famille-garderie pour les enfants en difficulté d'intégration sociale*» (Tochon et Toupin, 1993), familièrement désigné sous le titre «Enfants-Soleils» s'est déroulé dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Sherbrooke et le Regroupement des garderies des cantons de l'est, sous la direction du professeur François Victor Tochon. L'équipe de recherche a tenu une série de huit rencontres mensuelles dans huit garderies dont six étaient jumelées deux à deux. Les rencontres ont eu lieu d'octobre 1993 à juin 1994. Ces rencontres ont réuni un groupe de parents et d'éducatrices dans un entretien réflexif centré sur le récit d'expériences vécues. Les garderies expérimentales étaient jumelées à des garderies témoins équivalentes. Le test psychométrique d'Achenbach (1991) a été utilisé dans les deux groupes afin de mesurer l'intégration sociale de l'enfant.

Tableau 1 - Population

	«La carte des cas vécus»	Notre recherche
Nombre de garderies	8	8
Nombre d'éducatrices	16	16 (8 pour les entrevues)
Nombre d'enfants	maximun de 32	aucun
Nombre de séances	8 par garderies	8 par garderies
Nombre de parents	maximun de 64	maximun de 64

L'intervention a été animée par François Tochon et l'auteur de ce mémoire. Diane Mercier, Touriya El Moutaouakil et Nancy Jutras, assistantes de recherche, ont pris des notes durant les rencontres. L'auteur de ce mémoire a pris des notes après les rencontres, en fin de soirée, et les a consignées sous forme d'un journal de bord.

Au début de chaque rencontre, l'équipe de recherche a rencontré les éducatrices seules, pour faire un retour sur les cas vécus depuis la dernière rencontre, en dégager des pistes et des thèmes pour la rencontre présente. Par la suite, les parents se sont joints à la rencontre. Des thèmes en lien avec les cas vécus ont été abordés dans le cadre d'une animation réflexive. Les éducatrices et les parents ont pu s'entendre pour poursuivre la discussion entre les rencontres et pour se donner des objectifs à atteindre pour la prochaine rencontre. Les soirées se sont terminées autour d'un repas collectif où les conversations entamées plus tôt se sont poursuivies de manière informelle.

Tableau 2 - Horaire des rencontres

16 heures 30	Entretien de formation chercheur/éducatrice
17 heures 15	Entretien enfant/parent(s) et chercheurs/éducatrices
17 heures 30	Suite de l'entretien, sans les enfants
18 heures 45	Repas en commun et discussions informelles
19 heures 30	Retour sur la rencontre, bilan et conclusion

Entre chaque rencontre, l'équipe de recherche a repris contact, par téléphone, avec l'éducatrice. Une demi-journée de formation, sur le thème de la narration de cas vécu, a été offerte aux éducatrices. Pour dix des éducatrices, une entrevue a été réalisée en cours et en fin de projet. L'équipe de recherche s'est réunie mensuellement, avant chaque rencontre, pour préparer la séance suivante et faire le point. Deux ateliers d'écriture narrative, à l'intention de l'équipe de recherche, ont eu lieu, une en début de projet et l'autre à la fin.

Insertion de notre étude à l'intérieur du projet «La carte des cas vécus»

Notre étude porte spécifiquement sur le rôle des entretiens réflexifs et de l'écriture narrative comme instruments de formation éducative des parents et des éducatrices en garderie en vue de la formation continue des éducatrices à la relation famille-garderie. Nous nous distinguons ainsi de l'objectif général du projet qui est de prévenir les problèmes de développement et favoriser une transition saine famille-garderie pour les enfants en difficulté

d'intégration sociale, comme nous l'avons mentionné au chapitre premier. Ainsi, nous avons pris des notes spécifiques sur nos questions de recherche et nous avons réalisé onze entrevues semi-structurées afin de répondre à nos objectifs. Les notes ont été prises à partir des questions de recherches spécifiques.

Les outils réflexifs utilisés

Les outils réflexifs que nous avons utilisés n'appartiennent pas à cette étude: ils relèvent de la conception même du projet «Enfants-Soleils» et de son concepteur. Nous les présentons brièvement pour éclairer notre discussion à propos de la formation réflexive des éducatrices. En voici un aperçu:

- a) *Les rencontres avec les éducatrices*, avant et après chaque séance avec les parents. Les rencontres avant chaque séance, d'une durée d'environ une heure, ont permis de discuter des cas vécus entre chaque séance, de faire un retour sur le contenu de la dernière rencontre, de faire un suivi de ce qui avait été dit ou proposé pour chaque parent, et de préparer la rencontre. Les rencontres après séance, d'une durée de dix à vingt minutes, ont joué un rôle de rétroaction sur la soirée.

- b) *Une demi-journée de formation* a été offerte aux éducatrices. Nous y avons traité de la narration comme outils de compréhension et d'analyse des cas vécus.
- c) *Le «Jeu de la Floride»*. Nous avons bâti une histoire avec un jeu de cartes illustrant le schéma de l'analyse actantielle que nous avons décrit plus haut. L'histoire d'un voyage en Floride a illustré la quête et les actants. Les parents ont été invités à reprendre ce schéma pour raconter une histoire de leurs enfants. Dans plusieurs groupes de parents, ce jeu a été reçu avec réserve.
- d) *La narration de cas vécus* avec les parents a été utilisée tout au long du projet. Nous avons tour à tour placé l'enfant et le parent au centre de l'histoire afin de faire varier le point de vue. Nous avons porté attention aux motivations de l'enfant ou du parent, à ce qui était recherché, aux adjuvants et aux opposants.
- e) *Les entretiens téléphoniques inter-séances*. Nous avons repris contact avec les éducatrices entre les séances afin d'assurer un suivi de nos rencontres, de discuter avec elles de ce qui avait bien fonctionné, de la prochaine rencontre, des parents, etc.
- f) *Les «carnets-soleils»*. Nous avons suggéré l'utilisation d'un carnet comme outil de communication et d'échange entre le
-

parent et l'éducatrice entre les séances. L'éducatrice et le parent avaient à évaluer ensemble l'utilisation qu'ils souhaitaient faire de ce carnet. Ils ont été peu utilisés.

- g) *Un entretien réflexif* individuel centré sur l'histoire professionnelle de chaque éducatrice.

Cueillette des données

Nous avons assisté à près de trente rencontres avec les parents et les éducatrices. A chacune de ces soirées, nous avons pris des notes et rédigés un journal de bord. Nos notes ont été prises en fin de soirées, après les rencontres puisque nous avons pour tâche d'animer l'entretien. A partir de ces notes, le journal de bord a été rédigé dans les jours suivants. De plus, nous avons bénéficié, tout au long du projet, de la lecture du journal de bord de trois autres assistants de recherche et de leurs commentaires sur le nôtre. Le directeur du projet a également commenté notre journal.

Nos notes sont complétées par celles des assistantes de recherche.

A la fin du projet, un guide d'entrevue semi-structurée a été préparé (voir annexe 1.1). Huit des seize éducatrices qui ont participé à la recherche se sont montrées disponibles pour une interview. Les entrevues ont été réalisées dans les deux mois qui ont suivi la fin des rencontres. Elles ont été retranscrites en vue d'un traitement. Trois entrevues de relance ont été

réalisées, un an après les premières entrevues, auprès d'éducatrices ayant déjà répondu aux questions de la première entrevue. Pour ces derniers entretiens, un guide a été préparé selon la méthode proposée par Paillé (1991) (voir annexe 1.2).

Le premier guide d'entrevue a permis aux éducatrices de faire le bilan de leur participation à la recherche et d'exprimer leur perception de celle-ci. Cette première série d'entrevues nous a permis de mieux dégager nos objectifs de recherche. Dans le deuxième guide, préparé pour les entrevues de relance, nous avons cherché à connaître l'utilisation que les éducatrices ont faite, après coup, des outils narratifs et réflexifs proposés durant la recherche, notamment du point de vue du questionnement éthique. Cette deuxième série d'entrevues était directement reliée à nos questions de recherche.

Notre corpus de données est donc constitué (a) de notes relatives aux éducatrices dans leur relation avec les parents, (b) de notes relatives aux parents dans leur relation avec les éducatrices, (c) du contenu des huit entrevues semi-structurées avec les éducatrices et (d) des trois entrevues de relance.

Tableau 3 - Période couverte par la cueillette de données

	Automne 1993	Hiver 1994	Printemps 1994	Été 1994	Automne 1995
Notes de terrain	*****	*****	*****		
Entrevues (8)				*****	
Entrevues de relance (3)					*****

Les notes de terrain ont porté sur les interactions entre les éducatrices seules (environ 30 heures), et entre les éducatrices et les parents (environ 70 heures). Les entrevues avec les éducatrices (de 30 à 75 minutes pour chaque entrevue) ont été retranscrites systématiquement.

Traitement des données

Cette partie de notre projet de mémoire présente brièvement de quelle manière nos données sont traitées. Nous appliquons les principes énoncés au chapitre 2 de la manière suivante:

- a) Le principe de *subjectivité réfléchie*, plutôt que d'objectivité, guide notre analyse. Cette subjectivité réfléchie tient compte du sens que l'acteur donne au phénomène qu'il vit et de la perception de ce sens par le chercheur.

- b) La conscience est vue comme visée vers l'autre et constituée par et dans l'*intersubjectivité*. La communication avec l'autre et l'échange des points de vue donne une épaisseur à l'expérience et enrichit l'expérience.
- c) La réflexion écrite de l'intervenant est considérée comme donnée. Il y a observation et réflexion sur l'observation: les deux sont traités comme données.
- d) Une *triangulation* est possible entre les éducatrices, entre les parties du corpus, avec les observations faites dans les soirées. Une triangulation des notes de terrain, du journal de bord et des résultats décrits au chapitre 5 et 6 a été possible grâce à la relecture des pairs.
- e) Le consensus de l'équipe de recherche, dans les réunions après chaque séance, assure de la *fiabilité*.
- f) La codification et la référence aux cas vécus permettent une *représentativité* de l'expérience.
- g) Une attention est portée à la pertinence de notre analyse par rapport au contexte (*validité externe*).

- h) Nous dégageons des cheminements de cause à effet dans les récits d'expérience (*principe de causalité*). Nous y voyons l'application du concept d'influences mutuelles simultanées (Lincoln & Guba, 1985) plutôt que d'une causalité prédictive.

- h) Nous cherchons la cohérence interne du sujet (*principe de cohérence idéographique*).

Aspects déontologiques

Les éducatrices qui ont participé à la recherche ont reçu des indemnités pour la participation aux soirées, indemnités versées dans le cadre du programme de recherche. C'est à titre gracieux qu'elles ont accepté de participer aux entrevues. Une feuille de consentement a été signée (annexe 3).

Des pseudonymes ont été utilisés tout au long de l'étude et de l'analyse des données. Ces pseudonymes ont été utilisés dans la rédaction finale des résultats.

Étapes de l'analyse narrative

Les notes de terrain, le journal de bord et le contenu des entrevues font l'objet d'une analyse narrative. Nous utilisons un modèle d'analyse narrative basé sur la comparaison constante avec les données recueillies (Glaser, 1969, Lincoln et Guba, 1985, Paillé, 1994). En voici les étapes:

- Lecture et relecture des données jusqu'à ce que le chercheur en ait une perception détaillée. Repérage des thèmes.
- Repérage temporel et contextuel des thèmes.
- Mise en relation des thèmes.
- Repérage des principales trames narratives ou intrigues.
- Mise en relation des thèmes et des trames narratives.
- Rédaction narrative des résultats de notre étude.
- Relecture des chapitres 5 et 6 par au moins un membre de l'équipe de recherche.

Nous présentons maintenant les résultats de notre analyse en débutant par une analyse intra-site qui nous permet de dégager le fil conducteur de notre intervention pour un groupe de parents et d'éducatrices.

Chapitre 5

Résultats des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus: une analyse intra-site

Dans ce chapitre nous analysons le déroulement des entretiens réflexifs, la relation éducatrices entre les éducatrices et les parents, les thèmes abordés, les difficultés qui se sont présentées et les résultats observés dans un site. La garderie Croissant d'Or a été choisie pour cette analyse en raison de la pauvreté et des besoins de sa clientèle. Il ressort de cette analyse l'importance de la relation famille-garderie et l'impact d'une communication significative entre les deux.

Ce chapitre¹ décrit comment la narration de cas vécus peut établir une relation significative entre les éducatrices et les parents et permettre la compréhension du contexte familial. Nous examinons la place des enfants, le rôle des entretiens réflexifs dans la régulation famille-garderie, dans la perception parentale des enfants et dans le développement de l'estime de soi

¹ Nous tenons à remercier François Tochon, Diane Mercier et Tourya El Moutaouakil pour la relecture attentive de ce chapitre, dans un but de triangulation des données et des analyses entre les chercheurs.

perçue. Ainsi apparaît la quête parentale. Nous suivons les parents dans leur bilan narratif et réflexif de leur participation à l'intervention. Nous concluons ce chapitre par la mise en perspective de notre intervention dans cette garderie.

L'intervention au Croissant d'Or

L'histoire de notre intervention à la garderie Croissant d'Or², bien que se situant dans un cadre identique à celui des autres services de garde, mérite d'être racontée en elle-même. En effet, elle illustre ce que les parents et les éducatrices peuvent retirer d'une intervention comme celle-ci, en milieu défavorisé. Dès le début de notre intervention, plusieurs questions se sont posées. Comment répondre aux besoins criants des parents, tant en matière d'éducation de leur enfant, qu'en termes de soutien à la famille? Comment rejoindre ces parents et leur apporter, avec les éducatrices, une aide significative face à des problèmes paraissant parfois difficiles à surmonter? Avec le concours du service de garde, pourrait-on créer l'élément déclencheur, dans cette lutte pour un mieux-être de la famille? L'image de la pauvreté, des difficultés personnelles et le peu de ressources à la disposition des parents ont souvent donné l'impression d'un engrenage menaçant de broyer la famille. En les écoutant, en discutant avec eux, nous avons perçu une volonté de s'en sortir et un courage dignes d'être soulignés. Ce témoignage de volonté,

² «Croissant d'Or» est un pseudonyme; de même nous utilisons des pseudonymes pour désigner les parents, les enfants et les intervenantes.

exprimé par les parents, a été comme un grain de sable bloquant cet engrenage, favorisant le déclenchement d'autres événements. C'est cette histoire que nous allons raconter, avec la simplicité dans laquelle elle s'est déroulée.

Établir la relation par la narration

Dès notre première rencontre, nous avons été touchés par l'ambiance qui régnait dans la garderie et chez les parents. A travers le récit de leurs nombreux déménagements, des séparations qu'ils ont vécues, des aventures malencontreuses dont ils nous ont fait part avec simplicité et humour, nous avons entrevu une réalité différente de la plupart des garderies que nous avons rencontrées jusque là: celle d'un milieu défavorisé. Les parents nous ont révélé des besoins: besoins de se rencontrer, de parler, d'être écoutés, d'avoir des "trucs", des "modes d'emploi" pour les aider à éduquer leurs enfants. Ils ont admis être à bout de souffle, à court de moyens. Ils avaient beaucoup d'attentes face à l'éducatrice de leurs enfants; ils voyaient celle-ci comme patiente, jamais à court d'intervention, sachant quoi faire. Derrière cette vision des éducatrices, nous avons deviné peu de confiance en leurs capacités parentales.

La présence du professeur responsable de l'intervention a suscité un intérêt en lien avec ces attentes. Malgré sa différence culturelle et l'étiquette de savoir qu'on lui a attribuée parce qu'il est professeur à l'université, d'origine

européenne, il a été accepté naturellement. Alors que nous étions assis autour d'une table, mangeant et blaguant tous ensemble, il nous est apparu clairement que sa présence était précieuse dans ce contexte. Les parents n'ont pas, ou peu, l'occasion de s'asseoir ainsi autour d'un repas, en discutant légèrement avec une figure d'autorité dans le domaine qui leur est le plus cher: celui de l'éducation de leurs enfants. Plus qu'ailleurs, il a été perçu comme quelqu'un d'important, quelqu'un qui sait. Dans d'autres garderies, des parents plus instruits, enseignants, par exemple, ont cherché à lui montrer leur savoir, leur compétence; dans cette garderie, le fait d'être écouté, le fait qu'il se soit intéressé à chacun, à son histoire, a rapproché les parents de lui et les a valorisés. La relation qui s'est établie a ouvert la porte à une conversation captivante, intense et vitale qui s'est déroulée entre les parents, les éducatrices et les membres de l'équipe.

Comprendre le contexte par la narration

Durant cette première séance, autour de la table, les parents nous ont raconté diverses situations éducatives dans lesquelles ils ne savaient plus quoi faire. Parfois, une éducatrice a pu leur suggérer des moyens d'intervenir. Parmi ces "bons coups" qu'a suggérés l'une ou l'autre des éducatrices, une solution aux colères de la petite Hélène nous a surpris et nous a incommodé: on aurait parlé de jeter de l'eau froide au visage de l'enfant pour mettre fin à

ses crises. Comme, ce soir là, le temps et la situation ne se prêtaient pas aux explications, nous nous sommes laissés là-dessus. Ce sujet est revenu à la rencontre suivante. Les éducatrices nous ont alors évoqué les parents, dont le caractère pouvait être parfois difficile. Certains parents semblaient passer d'un extrême à l'autre, sans transition apparente: une journée ils seraient enchantés de la garderie, le lendemain ils menaceraient de retirer leur enfant du service de garde. En fait, les éducatrices font beaucoup pour aider et satisfaire les parents. Nous avons compris de plus que, parfois, elles peuvent être amenées à suggérer l'utilisation de méthodes peu orthodoxes, de peur que les parents n'en viennent à poser des gestes regrettables.

Lorsque nous en avons discuté, les éducatrices ont été gênées de ces suggestions sortant de la norme. Elles ont eu peur d'être mal comprises, d'être jugées. Elles ont pris position avec fermeté, craignant qu'en abordant ces sujets ouvertement, on en vienne à nuire à leur réputation. Nous n'étions pas là pour juger: elles l'ont compris. Avant que nous arrivions dans cette garderie, une communication entre les parents et les éducatrices s'était engagée. Il nous a fallu une période d'adaptation pour bien saisir tout le contexte des propos échangés. Saisir, de l'extérieur, une phrase lancée à l'emporte-pièce n'a que peu de sens. Nous avons tenté de nous joindre à cette conversation, d'être un élément significatif du dialogue, qui l'enrichisse. Alors, les phrases perçues ont pris un sens nouveau, elles ont été placées dans leur contexte.

Plusieurs interventions, au fil des séances, nous ont indiqué que chaque intervention de notre part devait d'abord se faire dans le respect et l'écoute. C'est en nous joignant à la conversation engagée entre les parents et le milieu de garde que nous avons pu arriver à comprendre la dynamique de cette relation et y apporter des éléments positifs.

La fierté des enfants-soleils: un adjuvant

Nous avons choisi d'intervenir auprès des parents de quelques enfants ayant une légère difficulté à s'intégrer au milieu de garde. Nous avons dit à ces parents qu'ils avaient des "enfants-soleils" qui allaient éclairer notre compréhension de la transition famille-garderie. Les parents ont annoncé avec humour aux enfants qu'ils étaient devenus lumineux et, déjà, une sorte de fierté d'être enfant-soleil s'est installée dans le groupe d'enfants. Ils se sont sentis différents, choyés de n'être que quelques uns à rester à la garderie après la fermeture, d'avoir deux éducatrices pour eux seuls, d'y manger, d'avoir tout l'étage pour jouer et, surtout, de participer avec leurs parents à quelque chose de spécial, que les autres n'avaient pas. Cette sensation d'un plus, d'avoir un accès privilégié à la garderie, la complicité d'y être en même temps que le parent les a valorisés, motivés, aux dires même des éducatrices. A travers nos discussions avec les parents et les éducatrices, nous avons pu constater que les enfants se sont sentis plus importants du fait que leur mère

prenne une soirée par mois pour venir à la garderie y rencontrer leurs éducatrices. Après les séances, les enfants ont souvent demandé à leur mère, en notre présence, de quoi elles avaient parlé. Ces rencontres ont constitué un élément de discussion entre le parent et l'enfant. Par exemple, nous avons compris que Patrick aimait voir sa mère, à son tour, venir à la garderie pour y apprendre quelque chose et pour discuter de lui. Il a vite dit à sa mère qu'il savait pourquoi elle se rendait aux rencontres enfants-soleils: "Parce que je suis tannant, maman, tu vas à la garderie." Patrick a senti que la rencontre, les discussions qui s'y déroulaient, étaient centrées sur lui et les autres enfants du projet. Dans le bilan qu'a fait sa mère, ce sentiment a été un élément important du changement qui s'est amorcé pour lui. Il sentait qu'on s'occupait de lui.

Entretiens réflexifs et régulation famille-garderie

Durant les quelques jours précédant une des rencontres, Ludivine a essuyé la colère d'Isabelle, la mère de Danielle. Dans la journée, un enfant avait accidentellement brisé les lunettes de Danielle. L'éducatrice qui était avec elle les avait simplement ramassées et mises dans le casier de l'enfant, pour que celle-ci puisse les remettre à sa mère. Danielle a donc passé la journée sans porter ses lunettes. Lorsque Isabelle est arrivée à la garderie, en fin de journée, et qu'elle a compris que sa fille n'avait pas porté ses lunettes

de toute la journée, elle est entrée dans une colère qu'elle n'a pu maîtriser, et, devant Ludivine, a menacé de retirer son enfant de la garderie.

A notre rencontre, la colère étant retombée, Isabelle a reparlé à Ludivine de cette fin d'après-midi. Elle a expliqué sa réaction, Ludivine lui a fait part de son impuissance et de celle de ses consœurs de travail, devant un impondérable comme celui-ci. Toutes deux ont pu exprimer leurs émotions: d'une part la colère et d'autre part l'impression de "s'être fait tomber dessus" sans pouvoir y faire quoi que ce soit.

Réflexion et perception parentale des enfants

Au cours de ces rencontres au Croissant d'Or, nous avons progressivement compris que certains parents, en difficulté dans plusieurs aspects de leur vie - en particulier dans leur rôle de parents - en venaient à développer une image négative de leurs enfants, tout en espérant qu'il n'en soit pas ainsi, souhaitant que quelqu'un vienne les détromper. Ces parents sont prêts à faire part autour d'eux de cette image négative, avec la demande implicite que nous les aidions à transformer cette image, à la rendre positive. Deux anecdotes illustrent bien cela. Un soir, la mère d'Hélène nous a dit que son enfant était méchante. Devant notre air peu convaincu, elle a insisté et a mentionné des comportements qu'Hélène adopterait pour la mettre en colère. Elle a souligné les colères répétitives de sa fille, colères qu'elle avait de plus en plus de

difficulté à supporter. Autour de la table, le voile s'est levé sur une situation tendue entre la mère et la fille. Les éducatrices avaient cependant un point de vue différent du parent: Hélène n'était pas ainsi à la garderie, pas plus qu'à la maternelle. En observant comment les éducatrices, à la garderie et à la maternelle, réagissaient aux colères de sa fille, Anne a constaté que sa situation n'était pas désespérée. Pour les semaines qui ont suivi, nous lui avons suggéré d'écouter et de noter tous les bons coups, les attitudes agréables, les comportements positifs d'Hélène. Cette approche a constitué un adjuvant. A partir de là, la perception qu'avait la mère de sa fille s'est modifiée: Hélène n'était pas méchante, elle n'était pas si mal que cela, comme l'a exprimé sa mère. A la rencontre suivante, Ludivine et Anne ont noté des changements positifs dans l'ensemble du comportement d'Hélène. Ensemble, l'éducatrice et le parent ont convenu d'utiliser l'humour avec elle pour modifier son attitude boudeuse du matin. A partir de là s'est installée une collaboration entre la mère et l'éducatrice. Pour Anne et Hélène, c'était le début de changements successifs et profonds, qu'elle a partagé dans son bilan, changements que nous n'aurions pu prévoir dans le détail au début du projet, mais que nous souhaitons et dont nous nous réjouissons maintenant.

A la même période, Louise nous a parlé de son fils, Patrick. Elle considérait qu'il était lent, qu'il apprenait avec difficulté. Elle a attribué cette lenteur à la naissance prématurée de l'enfant. De plus, elle a dit qu'il était très

● influençable: son langage parfois vulgaire témoignait de l'influence de certains de ses amis. Habituellement, pour le punir, Louise envoyait Patrick dans sa chambre. Depuis un certain temps, il se punissait lui-même: il partait dans sa chambre sans que personne ne le lui demande. Il le faisait pour des événements qui s'étaient passés dans la journée, à la garderie ou sur le chemin du retour. La mère nous a raconté cela mi-inquiète, mi-amusée, comme pour nous demander notre avis, tout en admettant qu'il se punissait trop souvent et trop sévèrement. En discutant ensemble, la mère a découvert que Patrick avait peut-être une image négative de lui-même. Une prise de conscience est intervenue: la mère a revu la démarche qu'elle a due faire pour se sortir d'un problème de toxicomanie, le travail de reconstruction de son estime personnelle qu'elle a dû entreprendre à l'âge adulte. Cette prise de conscience a fait naître en elle la détermination de faire en sorte que Patrick ne vive pas la même chose, qu'il construise déjà l'estime de lui-même. Comme Anne, elle a eu un travail à faire: mettre l'accent sur les "bons coups" de Patrick. Comme par hasard, à cette rencontre, elle avait déjà commencé à le faire en notant les aspects positifs de Patrick dans un petit carnet que nous avons suggéré pour un autre usage, comme si elle avait déjà trouvé, avant notre rencontre, les réponses et les solutions au comportement de Patrick. Notre écoute, l'échange ouvert et sincère que nous avons eu, et la réflexion que nous avons

menée ont confirmé ce qu'elle pressentait déjà et ont renforcé sa décision et son attitude positive face à son fils.

Réfléchir à l'estime de soi

A la rencontre suivant ces discussions, le thème de l'estime de soi a été abordé, d'abord avec un document apporté par une éducatrice, document qu'elle avait au préalable distribué aux parents. Éducateurs et membres de l'équipe de recherche, nous avons perçu l'importance de mettre l'accent sur l'estime de soi pour ce groupe de parents et d'enfants. Toutefois, la discussion autour de ce document n'a pas fonctionné. De l'aveu même de Ludivine, les parents n'ont pas réagi, ils n'ont que peu parlé et n'ont pas exprimé leurs opinions. La manière d'amener cette discussion a vraisemblablement eu l'effet inverse de celui qui était désiré. Les parents qui avaient le plus besoin de cette estime de soi étaient ceux qui avaient le plus de difficulté à lire et à comprendre ce texte, et qui ne l'ont pas fait. Devant l'aisance manifestée par les éducatrices et les autres participants, dans une discussion plus intellectuelle que pratique, ces parents n'ont pu que se sentir diminués, n'osant intervenir. Il y avait là un danger que les parents perçoivent leur différence culturelle comme un déficit, danger que notre mode d'intervention cherche minutieusement à éviter en centrant la discussion sur le vécu, les récits de vie des parents, leurs réactions, ce qu'ils en tirent. Avec finesse et sensibilité, les

éducatrices ont rapidement saisi l'enjeu et nous avons réagi en modifiant l'orientation de la rencontre suivante.

Cette brève anecdote illustre bien la pertinence des entretiens réflexifs centrés sur des cas vécus plutôt que sur un texte théorique. A plusieurs reprises au cours du projet, nous avons reçu des demandes en faveur de rencontres où quelqu'un exposerait un thème et communiquerait un savoir. Dans cette situation, il y a alors quelqu'un qui sait, qui parle à des gens qui ne savent pas. Si les parents refusent d'être ceux qui ne savent pas, ils quittent le programme, ne se rendent plus aux rencontres ou s'engagent dans une discussion souvent théorique, marquée par des confrontations d'idées. De façon générale, nous nous étions donné la consigne de ne pas transmettre de contenus théoriques, à moins qu'une situation l'exige expressément. Manifestement, ce groupe de parents n'avait pas envie de s'engager dans une discussion intellectuelle. Il leur arrivait déjà trop souvent d'être ceux qui ne savent pas. Nous leur avons offert l'occasion d'exprimer leur savoir pratique, leur perception et leur compréhension de l'éducation de leurs enfants. Le projet leur a permis d'en discuter avec les éducatrices, sans que l'avis de quelqu'un soit privilégié. Le droit à la parole était aux parents et aux éducatrices.

Affirmer sa quête parentale

Dans cette garderie, plus qu'ailleurs, les parents ont levé le voile sur leur histoire personnelle, sur le vécu de leur enfance, vécu souvent pénible et ayant résulté en difficultés avec lesquelles ils étaient actuellement aux prises, à l'âge adulte. Par amour pour leurs enfants, ils ont tenté de ne pas reproduire ce qu'ils ont vécu, ils ont essayé de donner davantage que ce qu'ils ont reçu et cela leur a demandé beaucoup d'efforts et de travail sur eux-mêmes. Ils ont manifesté le besoin d'être vus et reconnus dans ces efforts et dans l'amour qu'ils portent à leurs enfants. Qui pourrait les reconnaître mieux que ces spécialistes, qui réussissent avec leurs enfants ce qu'ils ont de la difficulté à faire, et que leurs enfants aiment? Et si, de plus, des chercheurs étaient là pour être témoins de cette reconnaissance? C'est avec respect et pudeur que nous avons écouté certains témoignages intenses, touchants, comme celui d'Aline.

Suite à notre discussion sur l'estime de soi, Aline, habituellement très discrète, nous a raconté son histoire personnelle, son enfance difficile, le peu d'estime d'elle-même qu'elle en a retirée. Par-dessus tout, elle n'a pas voulu faire revivre à ses enfants une situation semblable. Elle a voulu donner mieux que ce qu'elle avait reçu; c'est pourquoi, il y a trois ans, elle a fait une

demande d'aide au Centre Local de Services Communautaires, demande qui a trouvé réponse sous forme de thérapie en groupe et individuellement.

Ce témoignage a été un moment précieux. Il nous a révélé un amour profond de la mère pour ses enfants qui l'a poussé à changer, à se remettre en question, à entreprendre une démarche qui, elle en a été consciente, serait longue et difficile. Encore une fois, notre écoute, notre compréhension, celle des éducatrices, l'ont aidée et l'ont encouragée. A travers l'expression des éducatrices, nous avons deviné la surprise, la compréhension accrue de la dynamique familiale, du comportement des parents et de l'enfant. Une intimité et un climat d'ouverture dans les récits se sont installés dès lors dans nos discussions. Ce climat est demeuré jusqu'à la fin du projet.

Les entretiens réflexifs ne sont pas une thérapie

Malgré l'intensité des récits, les difficultés soulignées par les parents, l'écoute des participants, nous n'étions pas en thérapie. Les parents ont raconté des épisodes de leur histoire, nous les avons écoutés dans une conversation simple, sans objectifs thérapeutiques. Le parent a raconté ce qu'il désirait raconter, sans plus. Il n'y a pas eu de questions pour amener à fouiller davantage dans la vie privée des personnes, à faire naître des prises de conscience, ou pour modifier un comportement. Nous avons écouté et nous avons réagi à ce qui nous était dit avec simplicité, comme le feraient des

personnes désireuses de mieux se connaître et d'entamer un échange significatif pour chacun. Parfois, notre propre expérience fait écho à celle du parent. Par exemple, Junon³, en écoutant Louise parler de la culpabilité de son fils, a réagi en parlant de sa propre expérience avec sa fille et de la manière dont elle a ressenti ce que Louise nous a communiqué. Elle l'a fait avec des mots simples et sincères: son intervention l'a rapprochée du parent.

Ces entretiens réflexifs n'ont pas mis en avant le savoir des éducatrices ou des intervenants au détriment de celui des parents. Il n'y a pas eu d'un côté quelqu'un qui sait et de l'autre quelqu'un qui ignore. La relation qui s'est établie ainsi, moins formelle, a été plus égalitaire. Chacun a échangé ses anecdotes, comment il les a vécues, ce qu'il en a tiré. La réciprocité qui s'est installée dans cette relation a été différente de la relation thérapeutique.

L'humour a également été présent, il a rendu le climat plus léger. Durant les repas, les rôles ont disparu, une franche camaraderie s'est installée: chacun a parlé de soi, cela a été le moment où les parents ont posé des questions personnelles aux éducatrices ou à l'équipe de recherche; les blagues, les taquineries ont eu leur place. C'est ainsi que Louise a eu le plaisir de se découvrir un lien de parenté avec Noémie⁴. Nous étions loin du groupe de thérapie.

³ Pseudonyme; il s'agit d'un membre de l'équipe de recherche.

⁴ Pseudonyme; il s'agit d'un membre de l'équipe de recherche.

Un bilan narratif et réflexif

Dans cette garderie, notre intervention n'était pas organisée en jumelage avec une autre garderie. Les parents étaient moins nombreux. Trois familles ont terminé le projet, deux l'ont laissé en cours de route, en raison notamment d'un déménagement. A notre dernière rencontre, nous nous sommes entendus avec les éducatrices pour créer un climat plus léger, avec des touches d'humour. Ce climat a permis des bilans heureux dans une ambiance détendue et sympathique, malgré la lourdeur de certaines parties des récits de chacun. C'est le bilan de ces trois familles que nous résumons ici.

Anne est arrivée à la dernière soirée rayonnante: à nos rencontres, nous ne l'avions pas encore vue ainsi. Dans son bilan, elle a souligné que le projet lui avait permis de s'ouvrir aux autres parents, aux éducatrices. Malgré son envie de rester chez elle certains soirs de rencontres, elle s'est forcée à participer tout au long de l'année parce que sa fille avait été choisie, désignée par les éducatrices et l'évaluation. Au début du projet, Anne vivait une relation difficile avec sa fille. Un climat lourd, tendu, fait de méfiance et de confrontation s'était installé entre elles. Et maintenant, elle s'était rapprochée d'Hélène au point qu'elle ne pouvait dormir sans sa présence dans le logement. Elle a découvert qu'elle aimait sentir sa fille près d'elle, qu'elle avait besoin d'Hélène

dans sa vie. Elle a pris du temps pour être avec elle, pour établir une meilleure relation, et elle a souhaité continuer à le faire. L'image qu'elle avait d'Hélène s'est modifiée: Hélène n'était pas si mauvaise que cela, elle lui avait trouvé des qualités, elle s'est sentie fière de sa fille.

Durant cette période où Hélène a changé grâce aux suggestions et commentaires positifs des éducatrices, Anne, étudiante en éducation des adultes, a décidé de se prendre en main, d'étudier, de travailler par elle-même. Elle a ainsi réussi ce dont elle ne se croyait pas capable: terminer sa sixième année avant l'été. Elle en a retiré beaucoup de fierté, et des félicitations de son professeur. Pour se récompenser et faire suite à tout ce qu'elle avait découvert de sa relation avec sa fille, elle a décidé de prendre une année sabbatique pour tenter de se rapprocher encore plus d'Hélène. Elle s'est inscrite à cette période à des ateliers pour parents au Centre Local de Services Communautaires. Cette période a aussi été marquée par l'amorce de changements dans plusieurs aspects de sa vie familiale.

Louise a dressé le bilan de sa participation au projet. Avant celui-ci, elle n'aurait jamais osé formuler les critiques, questions, opinions et commentaires qu'elle a communiqués aux éducatrices et à la garderie depuis quelques mois. Elle a senti qu'elle pouvait dire ce qu'elle pensait, qu'elle serait écoutée. Cela a coïncidé avec un nouvel emploi où, enfin, un employeur a reconnu ses capacités et sa compétence. Elle en a retiré de la fierté. Tout au long du

projet, des changements successifs se sont produits: emploi, reconnaissance de ses compétences, meilleure relation avec son fils; elle a dit s'aimer mieux et avoir confiance dans le fait qu'elle allait s'en sortir. Ces changements l'ont amenée à sortir davantage de chez elle, à maintenir des relations sociales. Elle a consacré une part de son temps à du bénévolat. Dans son histoire des derniers mois, il y a eu un moment-clef, une situation où tout aurait pu basculer, n'eût été l'écoute de Ludivine, l'éducatrice de son fils⁵. Quelques jours avant ce moment-clef, elle avait frappé son enfant: Patrick en portait les traces et toutes les éducatrices de la garderie l'avaient remarqué. La peur de perdre la garde de son fils et l'intervention d'une tante l'ont décidé à consulter un psychothérapeute. Elle a commencé sa psychothérapie mais a éprouvé le besoin d'être entendue et comprise par l'éducatrice de son fils. Nous comprenons, dans son récit, que c'était du jugement des éducatrices dont elle avait le plus peur à ce moment-là, jugement qui aurait pu entraîner un signalement à la protection de la jeunesse. Elle a rencontré Ludivine, lui a expliqué sa situation, ses difficultés, son geste, son désir de s'en sortir. Ludivine l'a écoutée, a compris, a approuvé et n'a pas jugé. Louise a senti qu'un fardeau venait de lui être enlevé des épaules. Elle nous a dit que s'il n'en avait pas été ainsi, elle aurait mis fin à sa thérapie. C'est sa volonté de s'en sortir qui aurait alors été mise en échec. Walsh (1996) rapporte une situation similaire.

⁵ Cette anecdote est reprise en détail au chapitre 8.

Cette écoute de Ludivine aurait-elle été possible sans le projet? Nous croyons que Ludivine, même sans le projet, possède, comme éducatrice, les qualités d'écoute et de compréhension qu'elle a si bien manifestées dans cette anecdote. Mais aurait-elle eu l'occasion de rencontrer cette mère et d'aborder ces questions? Louise a commencé son bilan en disant qu'avant le projet, elle n'aurait jamais osé parler aux éducatrices comme elle l'a fait. Le projet, la rapprochant des éducatrices, lui a permis de formuler des critiques, des opinions contraires, tout en conservant l'écoute et le respect des éducatrices. Une conversation importante s'était déjà installée entre elles avant l'incident avec Patrick. C'est cette conversation qui a permis à Louise d'aller voir Ludivine et de lui parler de la situation avec son fils. C'est de la compréhension de Ludivine dont elle avait besoin et, à travers elle, des autres éducatrices. L'écoute de Ludivine a été renforcée par le lien et la connaissance de la famille qu'elle avait déjà. D'un autre point de vue, le fait que Louise participe au projet et que Ludivine ait une relation privilégiée avec elle a-t-il fait en sorte que la garderie ne signale pas immédiatement l'incident à la protection de la jeunesse? La garderie avait alors une ressource en Ludivine et dans la participation de la famille au projet, ressource qui a d'ailleurs bien fonctionné. Si cette ressource n'avait été présente à l'intérieur du milieu de garde, le recours à une ressource extérieure aurait-il été nécessaire?

Ce récit nous amène à réfléchir à deux types d'écoute dont nous avons été témoin: celle du psychothérapeute et celle de l'éducatrice. Il est bon et utile de sentir la compréhension et l'écoute d'un thérapeute lorsque le parent est en difficulté, comme Louise l'était. Mais le parent n'est-il pas là pour cela? Si, du point de vue du parent, l'éducatrice, la personne spécialiste de l'éducation de ses enfants, qui n'est pas là pour écouter et comprendre mais pour donner le meilleur à l'enfant, prend le temps d'écouter, de comprendre sans juger, n'est-ce pas tout aussi important? L'écoute de l'éducatrice n'est pas une thérapie et ne la remplace pas. L'éducatrice, comme nous avons tenté de le montrer plus haut, est une personne clef dans l'image parentale. Le reflet qu'elle renvoie aux parents est d'autant plus important qu'elle occupe une place de compétence et d'autorité en matière d'éducation des enfants. Nous sommes loin de l'éducatrice gardienne d'enfants. Pour nous, il ne fait aucun doute que la qualité de la communication qui s'est établie entre Ludivine et Louise a été un soutien important à la thérapie de celle-ci.

La dernière famille ayant terminé le projet est celle de Fernand et Aline: ils se sont partagé le temps des rencontres, Aline étant présente durant la première partie de la soirée, Fernand venant souper puis reprenant les enfants. Fernand a souligné la confiance qu'il a accordée aux éducatrices qui se sont impliquées dans le projet. Avec elles, lorsqu'il consultait le tableau récapitulatif de la journée, par exemple, il savait qu'il avait l'heure juste; avec

les autres éducatrices, il n'en était pas sûr: il croyait que les autres éducatrices n'osaient pas toujours lui dire la vérité sur le comportement de sa fille. Il a apprécié les discussions du projet à travers son épouse et les réflexions que ces soirées ont suscitées entre eux. Il est cependant resté avec un goût amer: pourquoi sa fille a-t-elle été choisie malgré tous leurs efforts pour être de bons parents?

Perspectives réflexives

Au cours du projet, nous avons constaté que les parents que nous avons rencontrés, malgré les difficultés, avaient le même souci de donner à leurs enfants ce qu'ils ont de mieux, de faire en sorte que leurs enfants soient heureux et qu'ils acquièrent les outils dont ils avaient besoin pour conduire leur vie. Devant ce désir de donner le meilleur et les difficultés rencontrées, un sentiment de culpabilité a souvent été présent. Chez Louise, après qu'elle ait frappé son enfant, ce sentiment était particulièrement aigu. Anne voulait qu'Hélène poursuive des études pour lui permettre de bien gagner sa vie, mais serait-elle capable de l'aider, elle qui venait tout juste de compléter sa sixième année? Aline, qui avait pris conscience des manques qu'elle avait subis dans sa propre éducation, réussirait-elle à ne pas reproduire la même situation avec ses enfants?

Nous avons observé combien les éducatrices, lorsqu'elles réussissent à établir avec les parents une communication significative, peuvent être un soutien pour ceux-ci. L'importance que les éducatrices ont auprès des enfants, la compétence qu'elles possèdent et que leur reconnaissent les parents font qu'elles sont des personnes significatives, importantes, pour toute la famille. L'encouragement, la compréhension, l'écoute de ces personnes significatives encouragent et déculpabilisent les parents. Les éducatrices rencontrent ceux-ci en début et en fin de journée: quelquefois, c'est la même éducatrice qui accueille le parent à l'arrivée et au départ. Ce sont parfois les seuls adultes à qui les parents parleront au cours de la journée, les parents retournant dans leur appartement et passant la journée seuls. Certains de ces parents, isolés, n'ont que peu d'occasions de parler de leur enfant, de leurs tentatives, de leurs réussites et de leurs échecs. Le projet a créé cette occasion en réunissant parents et personnes significatives pour l'éducation de leur enfant.

Nous tenons à souligner l'importance qu'ont pu prendre les parents dans nos échanges. Adoptant d'abord une attitude de retrait, ils se sont progressivement impliqués dans les discussions, tout autant dans nos rencontres qu'en dehors de celles-ci, avec les éducatrices du projet et dans la garderie en général. Ils ont osé parler, dire ce qu'ils pensent, ne pas être d'accord. Des soirées plus structurées, avec un contenu à transmettre, des personnes

qui savent et qui expliquent à d'autres qui ne savent pas et qui tentent de comprendre, auraient-elles pu donner ce résultat? Rétrospectivement, nous ne croyons pas: les parents seraient restés dans un rôle passif, conscients de leurs difficultés et seuls avec elles. Ils auraient peut-être abandonné après deux ou trois rencontres. Nos entretiens réflexifs ont permis cette implication.

Nous remarquons le sentiment de fierté qu'ont retiré les enfants de leur participation au projet: sentiment d'un plus, d'une différence positive vis-à-vis des autres enfants: eux pouvaient rester à la garderie, le soir, pour y souper et y jouer, la garderie leur appartenait. Nous notons aussi la complicité qui est née entre les parents et les enfants: complicité d'avoir un moment privilégié pour eux, centré sur eux: "Maman, je sais pourquoi tu viens à la garderie..." comme le dit Patrick.

Les soirées ont aussi joué le rôle de rencontres sociales. Le bon souper offert à des parents et à des enfants qui, en fin de mois, ont parfois de la difficulté à acheter le minimum, a également été très apprécié.

L'évaluation a eu un effet positif sur certains parents, les poussant à sortir, à se rendre aux rencontres et à tenter de modifier certains comportements. Pour d'autres, comme Fernand, la désignation de son enfant par un questionnaire d'évaluation a fait mal, a provoqué une amertume. Il n'aurait pas eu besoin de cette évaluation pour le motiver à assister aux rencontres.

L'histoire de notre intervention dans cette garderie se termine sur une note positive, qui invite à ce que de telles rencontres se poursuivent et que d'autres parents puissent en bénéficier. Elle nous montre l'importance de la relation famille-garderie et l'impact d'une communication significative. Le professionnalisme des éducatrices, l'importance de leur rôle, de leur formation et de leurs attitudes ont été mis en évidence.

Nous avons examiné l'importance que peuvent prendre les entretiens réflexifs dans la relation entre les parents et les éducatrices. Nous avons observé les retombées de ces entretiens dans un site. Que pouvons-nous observer des autres sites? Quel est le point de vue des parents dans les autres garderies?

Chapitre 6

Résultats des entretiens réflexifs centrés sur des cas vécus : le point de vue des parents¹

Dans ce chapitre nous évaluons l'impact des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus chez les parents des autres garderies. Nous présentons les difficultés qui se sont présentées, les attentes des parents et les relations qui se sont établies entre eux et avec les éducatrices. Nous analysons les caractéristiques du groupe de parents, les thèmes abordés et le bilan qu'ils font de leur participation.

Nous nous sommes rendus dans huit garderies de la région sherbrookeuse qui ont été, pour l'occasion, jumelées deux à deux. Nous y avons rencontré des parents de différents milieux, de différentes origines ethniques,

¹ Une première version de ce chapitre a été incluse dans le rapport concernant le projet «Enfants-Soleils»: Tochon, F. V., Miron, J.-M., & Mercier, D. (1995). *Évaluation qualitative du programme d'intervention «La carte des cas vécus» - Rapport final sur la recherche subventionnée par le Fonds Famille, le Conseil Québécois de la Recherche Sociale et l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.

de divers métiers et revenus. Tous sont venus à nos soirées pour au moins une même quête: apporter quelque chose à leur enfant. A tous, nous avons dit que leur enfant tirerait profit de cette recherche-intervention.

Au fil de nos rencontres, un climat de communication propre à chaque garderie s'est installé entre les parents, avec les éducatrices et l'équipe de recherche. L'intervention, souple et adaptée aux besoins du milieu, s'est modifiée et adaptée d'un jumelage à l'autre, tout en restant la même dans son essence. Dans le tableau que nous dressons de la perception du projet par les parents, nous retrouvons des traits communs à toutes les garderies, ainsi que des particularités.

Le portrait² que nous allons tracer est fait de nuances, de différences reflétant la diversité des individus rencontrés et de leur situation. Les points positifs pour certains ont paru négatifs à d'autres. Le fonctionnement d'un jumelage ne convenait pas nécessairement à un autre; il en a été de même pour les thèmes abordés, la manière de mener les discussions, le contenu de celles-ci, etc. Nous croyons cependant que ce portrait est à l'image de la réalité humaine que nous avons abordée.

² Nous tenons à remercier, François Tochon, Diane Mercier et Tourya El Moutaouakil pour la relecture attentive de ce chapitre, dans un but de triangulation des données et des analyses par les chercheurs.

Évaluation et présentation des entretiens réflexifs: «Pourquoi mon enfant?»

Dès la première rencontre, les parents se sont interrogés: "Pourquoi mon enfant a-t-il été choisi?" L'évaluation, au moyen du test Achenbach-CBCL, a fait croire aux parents que nous avons décelé chez l'enfant et la famille des difficultés importantes; qu'ils ont été évalués, jugés et classés. Avant que les soirées ne démarrent, une méfiance s'était installée: les chercheurs débarquaient-ils pour expérimenter aux frais de l'enfant et de la famille? Plusieurs parents semblaient avoir accepté de participer au projet pour ne pas se sentir coupables de n'avoir rien fait lorsque, à leurs yeux, leur enfant avait été désigné comme étant en difficulté. Cette perception nous a été confirmée par les éducatrices. Il s'agissait là d'un «effet pervers de l'évaluation»³. Face à cette situation, le professeur responsable de l'intervention a donné des détails et a rassuré les parents: il ne s'agissait pas d'une expérimentation faite sur le dos de leur enfant. L'objet de la recherche n'était pas l'enfant mais le processus de communication parents-éducatrices et ses répercussions positives sur l'enfant (Miron 1994, notes de terrain, p. 1). Ainsi la mère de Sammy s'est-elle interrogée sur le mode de sélection des enfants, sur l'optique de notre étude, nos intentions et nos procédures (Mercier, 1994, notes de terrain, p. 2). Ces inquiétudes, débordant la seule évaluation, étaient

³ Comme le mentionne Tochon (1996).

mises en évidence chez elle. Les parents ont eu besoin d'être rassurés et nous avons apaisé leurs craintes sans excès (Mercier⁴, p. 2): une insistance de notre part aurait eu l'effet contraire de celui qui était souhaité. Leur enfant ne présentait pas de problèmes majeurs, de difficultés qui n'auraient pu bénéficier de ces rencontres. Les parents se sont aussi informés de la confidentialité des discussions, de l'observation, des cas vécus (Miron, p. 1).

François constate l'importance de s'assurer que les parents aient été invités à collaborer de manière adéquate. Il semble, en certains cas, qu'il puisse s'avérer utile de pallier les imbroglios relatifs à la façon dont a été présentée la recherche et le choix des parents. Une vérification personnalisée auprès de certains d'entre eux pourrait permettre de clarifier cet aspect. (Mercier, p. 2)

Les parents sont venus à la première rencontre surtout pour voir, pour s'informer et être rassurés. A la question "Pourquoi mon enfant?" s'ajoutait une autre question, plus précise et difficile "Ai-je fait quelque chose d'incorrect ou est-ce la faute de mon enfant si celui-ci a été désigné?". Diane Mercier illustre ce questionnement, lors de notre première rencontre à la garderie Arc-en-ciel:

Au départ, un parent dit s'être demandé: "Pourquoi? On n'est pas corrects?" Une autre s'est dit: "Claudelle a un problème?" Les sentiments exprimés à travers ces deux réactions témoignent que les parents ont d'abord douté de leur capacité de parents alors que pour d'autres, c'est plutôt la

⁴ Nous tenons à remercier Diane Mercier pour l'emprunt d'extraits de notes de terrain.

capacité de l'enfant à bien fonctionner qui est remise en cause.
(Mercier, p. 16)

Une autre inquiétude est née de l'évaluation de l'enfant et de la centration des conversations sur les cas vécus: le projet propose-t-il une thérapie? Certains parents n'avaient pas envie de raconter leur vie personnelle (Mercier, p. 6). Nous les avons rassurés en soulignant que leur participation s'inscrivait dans le cadre d'une recherche-intervention en éducation, afin de comprendre la relation famille-garderie, que nous n'étions ni psychologues, ni thérapeutes et n'avions pas l'intention de jouer ce rôle. Après coup, cette préoccupation des parents semble légitime. A plusieurs reprises, dans les rencontres subséquentes, les récits de vie sont devenus plus intenses, chargés d'émotions. Il aurait été facile de sortir de notre cadre et de passer à une thérapie de groupe. La vigilance du responsable de l'intervention, appuyée unanimement par l'équipe de recherche, nous a permis de respecter le cadre de l'intervention, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent.

L'objectif de favoriser l'intégration sociale et scolaire de l'enfant a également retenu l'attention. Par exemple, Julien-Pierre a dit avoir été dérangé par la lettre de présentation du projet, à la ligne disant que la recherche porterait sur des enfants présentant des légers problèmes d'intégration sociale (Mercier, p. 7). Ce parent a perçu ici que notre recherche porterait sur l'enfant et non sur la relation famille-garderie. Il a été dérangé par les résultats de l'évaluation qui soulignaient de légères difficultés chez sa fille. Mais tous

les parents n'ont pas eu cette perception. Josée, éducatrice à Pré-Fleuri, souligne que certains parents, appréhendant sans doute le passage de la garderie à l'école, ont été séduits par l'idée de favoriser l'intégration scolaire de leur enfant.

Au biais qu'a pu créer la phase évaluative du projet, pour la phase d'intervention nous devons apporter des nuances. Bien que pour beaucoup de parents la désignation de leur enfant ait éveillé une certaine méfiance, des doutes et des interrogations, pour d'autres, moins nombreux, cela a été un élément positif. Au Croissant d'Or, Louise et Anne, faisant le bilan de leur participation à nos rencontres, ont avoué qu'elles savaient bien que leur enfant avait des difficultés: leur contact avec les éducatrices, les professeurs de la maternelle et différents intervenants sociaux les avaient persuadées de ces difficultés bien avant notre évaluation. Elles ont admis volontiers que si elles n'avaient été désignées, elles ne seraient pas venues à nos rencontres ou en auraient manqué plusieurs. Elles avaient besoin, de leur propre évaluation, de quelque chose qui les force à sortir de chez elles un soir par mois, malgré les froids ou la pluie (Miron, p. 56). Pour elles, l'évaluation a joué un rôle positif en les forçant à rompre leur isolement, comme nous l'avons décrit plus haut⁵.

⁵ Tochon (1995) examine de façon approfondie la relation entre méthodologie d'évaluation et approche de recherche impliquée.

Que pouvons-nous tirer de ces remarques sur la perception de l'évaluation par les parents? Il semble d'abord que l'évaluation ait été perçue comme une intervention extérieure au projet, suscitant méfiance et sentiment d'être jugé chez beaucoup de parents. Ce n'est pas que la phase évaluative de la recherche ait été mal organisée; au contraire, la priorité accordée à l'évaluation dans l'organisation de l'intervention donnait une cohérence structurale au projet (pré-post-test; garderies témoins) qui semblait indiquer qu'elle constituait le début même de l'intervention. Avec ces parents, nous sommes ainsi partis avec une sorte de handicap; notre première rencontre a d'ailleurs été consacrée exclusivement à combler ce handicap. D'autres, déjà conscients des difficultés d'intégration de leur enfant, ont été stimulés par l'évaluation: elle les a obligés à assister aux rencontres malgré leur manque de motivation. Il est difficile de dire si ce rôle de motivation de l'évaluation a été significatif chez plusieurs parents. Si la participation aux rencontres avait été libre, les parents qui en avaient le plus besoin seraient-ils venus avec autant d'assiduité? L'aspect positif de l'évaluation est certainement l'engagement qu'il a suscité chez des parents comme Anne et Louise; pourrions-nous trouver une autre formule permettant cet engagement tout en évitant les effets pervers dont nous avons parlé plus haut?

Un projet réflexif pour les parents

Les parents se sont demandé: pourquoi l'université s'intéresse-t-elle à nous? Sommes-nous plongés dans une éprouvette que les chercheurs brassent pour y observer les résultats? Cette inquiétude paraît s'être insérée en filigrane dès nos premières rencontres. Certains parents nous ont fait part de cette inquiétude. Chez d'autres, nous avons pu la deviner. Les parents ne voulaient pas se retrouver, avec leur enfant, sous le microscope des chercheurs. Paul, le père de Mathieu, nous dit: "Si on n'est là que pour votre recherche, moi je ne resterai pas longtemps" (Mercier, p. 3). Diane Mercier remarque que:

Le moment du souper semble un temps important pour détendre l'atmosphère et diminuer les craintes et les inquiétudes liées au fait de collaborer à une recherche universitaire. En effet, une recherche menée par l'université est une «grosse affaire» extérieure à eux qu'ils ne savent comment aborder ou percevoir. (Mercier, p. 4)

A travers nos explications, nous avons fait part aux parents de notre désir d'être utiles. Progressivement, ils ont compris que le projet pouvait être l'occasion d'en savoir plus sur le fonctionnement de leur enfant en garderie, sur sa relation avec les autres enfants et avec l'éducateur. La communication avec l'éducatrice aurait alors la possibilité de s'approfondir (Mercier, p. 4). L'attention des parents est passée de ce que la recherche venait étudier à ce qu'ils pouvaient en tirer.

Dans quelques garderies, il y a eu des parents qui, n'ayant pas été sélectionnés, auraient aimé participer à nos échanges. À Vol à Voile, Gilbert, un éducateur, a présenté le projet comme un "cadeau" (Mercier, p. 10). Nada, mère de Gisèle, souhaitait s'inscrire même si la famille n'avait pas été retenue par l'évaluation. Les rencontres se succédant, l'ensemble des parents a eu vent de nos soirées, de ce qui y était discuté, de l'atmosphère y régnant. Certains ont manifesté leur intérêt aux éducatrices. Avec le départ de quelques familles participantes, nous avons pu répondre à ce souhait pour quelques uns. Il est remarquable que ces nouveaux parents soient venus par intérêt et non suite à l'évaluation. Ils sont venus pour diverses raisons mais tous avaient la conviction de retirer quelque chose.

Au-delà des effets pervers de l'évaluation, après que nous ayons rectifié la perception qu'avaient les parents du projet, l'intervention a été perçue comme une occasion de rencontrer d'autres parents, des éducatrices, et d'établir avec elles une communication plus significative que celle amorcée dans les courts moments de transition du matin et du soir, lorsqu'on amène ou reprend l'enfant.

Se percevoir marginal: un opposant

Lors de notre première série de rencontres, une mère s'est vue placée malgré elle au centre de l'attention du groupe. Elle était d'une nationalité

différente de la majorité des parents présents. Cette maman était déjà inquiète des résultats du test; les remarques maladroitement sur son "bel accent", les questions d'autres parents sur son origine culturelle, l'ont identifiée comme différente, en marge du groupe principal. Il n'y avait qu'un pas pour qu'elle explique le choix de son enfant par sa différence culturelle, pas qu'elle a franchi rapidement. Un climat empreint de lourdeur s'est installé alors.

Cette perception de marginalité semble avoir bloqué notre intervention auprès de ce parent. Malgré les explications que lui a fournies le responsable du projet après la rencontre, une double blessure a été ressentie: elle a perçu que son enfant avait des difficultés et que tous deux n'appartenaient pas à la majorité culturelle. Cette mère a pris la décision de ne pas venir aux rencontres subséquentes. Cette famille aurait bénéficié de notre intervention mais cette double perception n'ayant pu être corrigée, nous avons perdu une famille. Cet exemple nous amène à réfléchir sur la perception du test psychométrique en milieu pluriethnique et à la définition de l'intervention comme biais culturel. Dans notre exemple, les résultats du test et la perception de la différence culturelle reflétée par les autres participants se sont multipliés l'un l'autre au point où l'intervention a été rejetée. La nécessité d'intervenir a pu être perçue comme un construct culturel différenciateur. On pourrait arguer que cette maman avait déjà un sentiment de marginalité, même latent, ce qui paraît possible, mais ce sentiment aurait pu s'atténuer et se dissiper dans les

rencontres, n'eût été l'évaluation et le lien avec la différence culturelle qu'en a induit cette maman.⁶

Nous cherchons à favoriser la transition famille-garderie et à évaluer l'impact de l'intervention. En milieu pluriethnique, le test psychométrique est parfois inapplicable, comme à la garderie Pré-Fleuri, ou encore il est susceptible de provoquer un sentiment de marginalité. Les familles nouvellement arrivées au Québec, d'une culture souvent différente, parfois ne parlant pas ou peu le français, pourraient tirer profit de l'établissement d'une meilleure communication avec la garderie. Mais l'évaluation peut alors paraître suspecte. Le danger réside dans la perception d'une manipulation possible: est-ce la culture dominante qui évalue et juge la culture familiale?

De l'atelier-conférence à l'entretien réflexif

Bon nombre de parents nous ont vus débarquer dans leur garderie en croyant ou en espérant que nous allions apporter des connaissances nouvelles. Certains espéraient que le professeur responsable de l'intervention

⁶ A la garderie Pré-Fleuri, une part importante de la clientèle est constituée de parents d'origines ethniques différentes. Dans cette garderie, les éducatrices ont perçu chez ces enfants des difficultés que notre mode d'intervention pouvait aider à résoudre. En raison du problème de langue, nous n'avons pas pu les retenir dans notre intervention. De plus, l'intervention aurait été rendue difficile par la brièveté du séjour en garderie des enfants de ces familles. Malgré des besoins évidents soulignés par les éducatrices, ces enfants n'ont pu bénéficier de notre intervention: il aurait fallu prévoir des modalités d'intervention particulières. C'est à suivre.

animerait des ateliers-conférences en expliquant, en donnant des trucs et en tentant de résoudre diverses situations. Devant nos précisions sur la nature du projet, certains parents ont eu un choc.

L'inquiétude soulevée par le sens du projet et son orientation est revenue fréquemment dans nos premières rencontres, dans quatre des huit garderies que nous visitons. Les parents s'attendaient à des solutions concrètes aux problèmes concrets qu'ils vivaient. Les parents avaient l'impression d'avoir tout essayé, ils souhaitaient des idées nouvelles (Miron, p. 6). Ils attendaient et espéraient une intervention extérieure qui leur apporterait du neuf. Leurs attentes ont été récompensées au fur et à mesure du déroulement des séances, mais ce sont eux qui ont trouvé, entre eux, leurs propres solutions, grâce aux entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus.

Au début, nous avons pu constater chez certains une ambivalence entre le refus que des personnes extérieures viennent leur dire quoi faire et le désir d'aide, de solutions, de trucs. Tout en souhaitant des changements, les parents ne voulaient pas de théories ou de directives venant de personnes qui ne connaissaient pas leur vécu, leur situation de tous les jours. Cette ambivalence a graduellement disparu lorsque la conversation est devenue significative, c'est-à-dire lorsqu'ils ont pu exprimer leurs doutes, leurs questions, leurs perceptions et qu'ils ont pu entendre ceux des éducatrices. Une porte s'est ouverte: nous ne parlions pas de théorie sans connexion avec la réalité

vécue, les parents pouvaient faire référence à leur vécu, l'ayant partagé et y ayant réfléchi. Les idées de solutions amenées par les éducatrices, par d'autres parents ou, parfois, par les membres de l'équipe de recherche étaient alors perçues comme venant de l'intérieur et elles étaient connectées à la réalité.

Au fil du projet, le désir d'une personne ressource extérieure n'a pas disparu complètement. Cependant, nous pouvons supposer que la participation et le style des échanges entre le conférencier et le groupe de parents auraient été très différents au début et à la fin du projet. La discussion aurait été plus vive, plus concrète et de nature réflexive après notre intervention.

Réfléchir à la perception de son enfant

Après une première phase d'acclimatation réciproque, nous sommes entrés dans le vif du sujet. Nous avons choisi d'entrer en matière par une présentation de leur enfant par chaque parent, au moyen de photos. Les parents nous ont parlé de leur enfant tantôt comme d'un "gros nounours", tantôt comme d'un "dur" ou d'un entêté. Des mots affectueux, intimes, ont été dévoilés: Simone nous a parlé de son "petit bouchon", Lysa nous a fait part du côté "amoureux" de son fils, Annie a décrit son fils comme très avenant, un jeune homme rose (Mercier, p. 26). Tout en parlant de leur enfant, les parents se sont aussi dévoilés: à travers les mots doux, à travers les catégories dans

lesquelles ils classaient leurs enfants et les difficultés qu'ils souhaitaient voir disparaître, c'est de la famille entière dont il était question, avec sa dynamique. Nous sommes entrés, d'une manière douce et non intrusive, dans le vécu familial. Une écoute sincère et respectueuse s'est établie. Sylvie, une maman, a remarqué que ce qui se vit chez elle se vit également ailleurs, ce qui l'a rassurée.

Lorsque les parents ont accepté de parler simplement de leur enfant et de ce qu'il vivait à la maison, la discussion est devenue plus animée, les visages se sont éclairés, les commentaires et les rires sont devenus plus fréquents. Les éducatrices se sont alors permises de poser des questions et de faire des remarques: "Ah oui, il est comme cela à la maison?", ou encore "C'est bien lui!". Ces parents aimaient parler de leur enfant. Ils ont apprécié que les éducatrices et l'équipe de recherche les écoutent, réagissent, posent des questions. Ils ont senti un intérêt, un désir de comprendre leur enfant de l'intérieur, en partant de sa famille et de son histoire. Le sentiment de pouvoir présenter son enfant comme unique, différent, comme un individu à part entière et non comme un enfant parmi les autres, a été présent. Ce sentiment a peut-être permis de contrebalancer celui qui était né du pré-test, où l'enfant était évalué, peut-être comparé à la normalité, sans égard pour son caractère distinctif et personnel.

A la garderie des Petits Éléphants⁷, la discussion autour des photos n'a pas vraiment démarré, au contraire des autres garderies. Les éducatrices et les parents voulaient une formation en bonne et due forme, donnée par des spécialistes (Mercier, p. 22). La discussion que nous avons suggérée a été perçue comme une rencontre sociale où l'on parlait pour parler, sans plus. Le cadre réflexif de nos entretiens n'a pas été perçu. Les parents ne souhaitaient pas parler d'eux et de ce qu'ils vivaient à la maison. Était-ce par pudeur ou par une conception a priori de ce qui leur serait utile? Se percevaient-ils comme des parents-spécialistes voulant engager la discussion avec des éducatrices-spécialistes et des psychologues, pédagogues et autres?

Dans des garderies où plusieurs parents avaient besoin de beaucoup de soutien, comme à Croissant d'Or, l'intérêt des éducatrices pour le genre de discussion déclenchée par les photos, a rapproché parents et éducatrices et a créé un climat de confiance et d'intimité. Ainsi, Gilbert, éducateur à Vol à Voile⁸, nous a parlé des difficultés qu'il a eues avec un enfant et du travail qu'il avait dû entreprendre sur lui-même, en relation avec cet enfant.

Ainsi, tout au long de nos rencontres, certains parents ont manifesté des réticences à parler simplement de leur enfant, à coller aux "cas vécus" et à aborder ceux-ci d'une manière expérientielle, qui puisse fonder une

⁷ Pseudonyme.

⁸ Pseudonymes.

réflexion. D'autres étaient à l'aise de faire part d'événements concernant l'enfant et la famille et du sens qu'ils tiraient de ceux-ci. A la garderie des Petits Éléphants, la position des éducatrices semble y avoir été pour quelque chose sans que cela constitue une explication suffisante. Pour expliquer cette différence, il faudrait probablement tenir compte du niveau d'éducation des parents, de leur rang social, de leur profession, de leurs intérêts, de leurs a priori culturels et de la dynamique du groupe.

Nous n'avons pas cherché à convaincre ou à forcer ces parents réticents. Nous les avons respectés, en tentant de nous adapter à eux, en modifiant parfois le contenu de nos rencontres.

Narration, écoute et intimité

Un climat de confiance, des discussions centrées sur le vécu de la famille, une écoute attentive ont permis aux parents de parler d'événements et d'émotions qu'ils n'ont que peu l'occasion de partager. Ainsi, la mère d'Annie, Camélia, invitée à parler d'un cas vécu, s'est mise à raconter l'histoire de la famille, de la naissance d'Annie à aujourd'hui (Miron, p. 8). Malgré les tentatives pour la restreindre et l'amener à préciser, elle a poursuivi. Et, finalement, nous avons perçu que c'était de son histoire dont il était question, d'une tranche importante de sa vie, de sa relation avec cet homme, le père d'Annie, de ses espoirs et de ses déceptions. Des émotions fortes, contenues,

implicites dans les mots qu'elle employait et les événements qu'elle nous contait étaient présentes, créant un climat d'intimité que nous percevions presque physiquement, comme une bulle.

Voici un autre exemple. Vers la fin du projet,

la mère de Benoît nous parle d'un comportement de son fils qui l'inquiète. Affectueux, il lui arrive souvent d'approcher un inconnu, de tenter d'établir une communication avec lui et de l'embrasser. Pour lui, le chauffeur de taxi est gentil de les amener à la garderie et, pour le remercier, il lui donnerait bien un baiser. Sa mère lui explique que tout le monde n'est pas gentil, que c'est le travail du chauffeur de taxi que de les conduire. Les explications sont insuffisantes.

La mère touche son fils, tente de lui donner toute l'affection et la qualité de contact dont il a besoin. Cette attitude de Benoît l'inquiète. On perçoit bien qu'il y a une autre crainte: celle que quelqu'un abuse de Benoît, que sa demande de contact physique avec des inconnus, surtout des hommes, le rende vulnérable.

A travers ces craintes, la mère nous parle d'autre chose, de son propre besoin de communiquer un vécu difficile. Elle a déjà parlé de son passé pénible dans ce qu'elle a nommé une famille dysfonctionnelle. Une qualité de présence et d'écoute s'installe dans le groupe: elle est prête à aller plus loin. Après la rencontre, nous réfléchissons aux moyens d'intervenir et de l'aider sans avoir à entrer dans la thérapie. (Miron, p. 47)

Ces deux exemples illustrent le climat d'intimité et d'écoute qui s'est créé lors de certaines de nos rencontres. Nos échanges n'en sont pas venus systématiquement à ce climat mais l'ont rendu possible et quelques parents ont utilisé cette possibilité pour leurs propres besoins, sans que nous n'ayons à entrer dans les considérations propres à une thérapie. Ces parents, ayant

partagé leur vécu émotionnel plus que les autres, l'ont fait naturellement en accord avec une démarche d'intervention pédagogique; ils n'auraient pas souhaité entreprendre une thérapie individuelle ou de groupe.

Les parents ont-ils bénéficié de ces moments d'écoute intense et de dialogue? Pour ceux qui ont ainsi ouvert leur histoire personnelle, nous avons remarqué un soulagement et un apaisement parfois notables dans la soirée même et d'autres fois observés par les éducatrices dans les jours suivants. Cette diminution de la tension intérieure des parents a-t-elle pu se traduire par une augmentation de la compétence parentale? On peut croire qu'avec cet apaisement, le parent est devenu plus disponible à son enfant, plus patient et plus attentif. C'est d'ailleurs ce dont témoigne l'analyse statistique des résultats de l'intervention: les tests psychométriques indiquent une amélioration des conduites parentales; à la suite de nos rencontres, ces parents donnaient plus de soutien à l'enfant, étaient plus portés à l'écouter et avaient réduit leur taux d'interventions coercitives, au contraire du groupe témoin. Il s'agit là d'une piste intéressante.

Comment ont réagi les parents qui hésitaient à se confier? Nous n'avons que peu d'éléments verbaux pour répondre à cette question. Durant les discussions, certains ont parfois paru mal à l'aise, d'autres semblaient intéressés, emphatiques. Nous n'avons pas noté que l'intimité de certaines conversations ait divisé le groupe ou éloigné certains parents. Nous croyons

qu'au contraire, ces échanges ont permis de souder le groupe et de le transformer en groupe profondément humain.

Les parents ont ainsi utilisé le groupe pour parler d'eux, de leur histoire personnelle, pour être écoutés des autres parents, de l'équipe de recherche et des éducatrices de leur enfant. L'écoute des éducatrices est très importante pour les parents: ils ont besoin d'être entendus, compris, non jugés par celles-ci. Les parents désirent que les éducatrices comprennent pourquoi ils adoptent certains comportements, pourquoi leur enfant est comme il est. Il est remarquable que les parents qui ont ainsi utilisé le groupe étaient surtout des mères responsables de famille monoparentale. Elles ont utilisé nos rencontres comme moments privilégiés de contacts et d'échanges profonds, moments que leur situation de monoparentalité rend rares, car elles sont très souvent prises dans une course folle entre le travail, les études, les tâches ménagères et l'enfant.

Entretiens réflexifs, éducation et présence masculine

Tout au long de ces mois de rencontres, les hommes ont été en minorité. Un éducateur a participé au projet avec quinze éducatrices. Un ou deux pères, rarement plus, ont été présents dans chacun des jumelages. Cette observation a été notée à plusieurs reprises et tous, hommes et femmes, ont

souhaité une plus grande participation masculine. A notre rencontre sur le thème de la monoparentalité, cette question est revenue avec force.

Dès notre première rencontre à la garderie Arc-en-Ciel, la question a été soulevée à propos de différences entre les pères et les mères dans leur manière d'assurer la transition famille-garderie. Diane Mercier rapporte:

Lorsqu'il a été question des coupures vécues avec l'enfant lors de la transition maison-garderie, le débat a vite porté sur des considérations propres à l'expérience maternelle. Lorsqu'un enfant intègre un nouveau milieu, une différence d'attitude et de perception a souvent été remarquée entre les pères et les mères: les pères se détachent volontiers, les mamans vivent difficilement la coupure, par exemple quand l'enfant intègre le milieu de garde. Plusieurs parents expliquent ce sentiment de coupure, chez les mères, par la perception psychologique de couper le cordon ombilical. L'ensemble des mères disent vivre ces coupures assez difficilement. Elles auraient ressenti un pincement au coeur de voir leur enfant entrer en garderie. Bill, le seul homme présent, dit pour sa part qu'il n'a pas vécu ces déchirements lors des passages obligés par les différentes étapes du cheminement de son enfant: maison-garderie, garderie-maternelle-première année. Pour lui, c'est facile de voir son enfant entrer dans un nouveau milieu du moment qu'il sent que cela se passe bien pour sa fille...

Armande invite les mères à amener les conjoints aux prochaines rencontres. Ce souhait est partagé par Bill. Ce dernier souhaite la présence d'autres hommes car il croit que le discours pourra ainsi prendre des directions différentes. De plus, il se sentira moins seul. (Mercier, p. 17)

Dans les rencontres subséquentes, Bill s'est taillé une position de chef:

Le leadership qui paraît lui être accordé l'est naturellement, sans contestation. Je pense que ce leadership lui est acquis simplement parce qu'il est un homme (le seul homme) et qu'il se pose comme solide et ferme, plein de bon sens, sachant ce qui

est à faire et habilité à donner des conseils. En effet, Bill s'exprime avec plus de force et de fermeté que l'ensemble des autres parents (féminins) et il affiche sa vision des choses comme étant la mieux éclairée; sans arrogance, mais avec assurance. (Mercier, p. 50)

A propos des moments de transition, Diane Mercier note une attitude différente chez les pères:

Dans chacune des garderies visitées, l'attitude adoptée tour à tour par le père et la mère présente ses particularités. Les rituels établis sont modifiés et parfois très différents. Connaissant bien les limites à chacun d'eux, l'enfant compose différemment lorsqu'il est avec le père ou avec la mère. Ainsi, comme le relève François, les rituels matinaux adoptés par Josiane se révèlent plus rapides et limités si c'est le papa qui la reconduit que si c'est la maman; «et elle ne pleure pas». Des différences importantes peuvent fréquemment être notées selon les personnes en interaction. Dans la discussion postérieure à la rencontre, François remarque que notre échantillon, même s'il est peu représentatif, suggère que les rituels adoptés ont davantage tendance à se prolonger si c'est la mère qui vient reconduire et rechercher l'enfant que si c'est le père. Pour expliquer ou justifier l'attitude adoptée de parts et d'autres (comme dans d'autres secteurs de la vie, et bien que ce ne puisse être généralisé), il semble que les hommes ont tendance à aborder les rituels à partir de considérations pragmatiques qui s'inscrivent dans la vision assez immédiate des contraintes organisationnelles. Les mères prennent davantage en considération que l'ensemble des pères des données affectives et émotionnelles (je ne dis pas émotives) qu'elles jugent susceptibles de répercussions réelles sur le développement et l'avenir de l'enfant. Tout est question de points de vue, de nuances et d'équilibre. (Mercier, p. 56)

Cette différence de perception a été fréquemment soulevée au cours de nos rencontres. Nous avons entrevu qu'elle faisait parfois l'objet de discussions très animées dans les couples, voire même de conflits. Notre intention n'est pas d'affirmer cette différence mais de comprendre son rôle dans nos

rencontres. A plusieurs reprises, ces remarques sur les différences entre le père et la mère ont fait surgir une discussion déjà présente dans le couple; elles ont permis de décristalliser et de relativiser des positions en faisant intervenir d'autres points de vue et en favorisant une compréhension du groupe. Par exemple, en évoquant les moments où le père dépose ses enfants à la garderie:

C'est ainsi que Julien-Pierre et son épouse sont invités à parler, à écouter puis à reparler de cette transition qui semble difficile, très courte, trop courte aux yeux des éducatrices. Cette légèreté permet à Julien-Pierre de se questionner plus en profondeur, d'écouter les éducatrices et d'amorcer avec elles une discussion sans avoir à se barricader ou à se retirer de la discussion. Les éducatrices ont nettement l'impression d'avoir "cassé la glace" sans avoir suscité une réaction négative de sa part.

A un moment donné, Julien-Pierre évoque des aspects qu'il aimerait voir sa fille développer dans ses relations sociales. Comme par hasard, ces aspects reflètent la manière dont ce père vit les transitions entre la famille et la garderie, quand il apporte ses enfants le matin, et qu'il les dépose rapidement, sans contact avec l'éducatrice. Un parent souligne cette similitude. Nous touchons un point extrêmement délicat, fragile, de la relation que Julien-Pierre a avec sa fille mais aussi de sa façon à lui, comme adulte, d'aborder les personnes qui sont autour de lui. Les réactions de son épouse, les quelques commentaires qu'elle émet, le fait qu'il ne se retire pas, qu'il continue à discuter, nous laisse croire qu'un élément de changement a été apporté. C'est le climat de la soirée qui l'a permis: amical, léger, sans confrontation. C'est une soirée à sa mesure. (Miron, p. 13)

La présence masculine dans les garderies est souhaitée par la majorité des parents. Ainsi,

Paule a cherché une garderie où il y avait des hommes. La présence d'éducateurs masculins est importante parce que son fils ne connaît pas son père. «Où est mon papa?» De plus, les éducateurs adoptent avec les enfants des manières différentes de celles des femmes. Ils entrent dans un rapport différent avec les enfants. La présence d'éducateurs masculins semble permettre au fils de Paule de combler, en partie, le vide causé par l'absence de son père. (Mercier, p. 34)

A notre rencontre sur le thème de la monoparentalité, l'absence d'homme est soulignée:

A part François et moi, il n'y a aucun homme présent à cette rencontre. Les parents le notent à quelques reprises. Une mère amène une réflexion personnelle: la monoparentalité serait un problème de femmes, le père de son enfant ne se définit jamais comme monoparental. Un parent mentionne que les hommes ne restent pas longtemps seuls après la séparation, qu'ils forment rapidement un autre couple. Cette prise de position fait l'unanimité chez les participants.

Pour illustrer cette différence d'attitude entre la femme et l'homme, une mère rapporte que, lorsqu'elle était en couple, si elle restait le soir avec son enfant, c'était normal. Alors que si le père restait seul avec lui pour la soirée, parce que la mère se rendait à une rencontre de parents, par exemple, le père "gardait" l'enfant. (Miron, p. 39-40)

La présence minoritaire des pères à nos rencontres, la rareté des éducateurs masculins, la tâche éducative surtout dévolue à la mère indiquent une situation délicate: l'éducation des enfants en bas âge est-elle surtout une responsabilité féminine? Cette question a teinté continuellement nos rencontres. La formule même de nos rencontres, des discussions autour d'une table,

est-elle à même d'attirer les pères et de leur permettre de s'impliquer davantage? Y aurait-il une formule "masculine" à trouver?

Les hommes qui occupent une fonction d'éducateur chez les enfants d'âge préscolaire sont rares. Dans un contexte où de nombreux enfants sont issus de familles monoparentales où le père est quasi ou totalement absent, la présence d'un ou de plusieurs hommes en garderie est souhaitée. « La présence masculine dans la garderie Vol à Voile était un thème, semble t-il, d'une grande importance. Paule, mère d'Éric, affirme à ce propos, qu'étant monoparentale, elle a cherché la garderie où il y a des éducateurs (hommes). Il importe pour cette mère que son fils entende au moins la voix d'un homme. Éric demande souvent à sa mère pourquoi d'autres enfants ont un père alors que lui il n'en a pas. Il a même développé une certaine agressivité.» (EL Moutaouakil⁹, 1994, notes de terrain, p. 24)

Gilbert, éducateur à Vol à Voile, s'interroge sur cette présence masculine: désire-t-on cette présence masculine en garderie? Gilbert doute que certaines éducatrices désirent cette complémentarité des rôles masculins et féminins. Doit-on mettre en place une politique de discrimination positive à l'égard du personnel masculin en service de garde?

⁹ Nous remercions Tourya El Moutaouakil pour l'emprunt d'extraits de notes de terrain.

Gilbert dénonce les préjugés présents chez plusieurs des éducatrices qu'il a rencontrées¹⁰: pour certaines, la présence masculine représenterait un danger pour la sexualité des enfants. De plus, les hommes seraient incapables de s'occuper adéquatement des enfants en bas âge, ce domaine étant réservé aux femmes. Ainsi se pose la question: les services de garde doivent-ils promouvoir un changement dans les rôles éducatifs réservés aux hommes et aux femmes?

Des thèmes déclencheurs de réflexion

Les parents aiment parler de leurs enfants, de la fierté qu'ils en retirent. Avant notre première rencontre, l'évaluation, en mettant l'accent sur les difficultés de l'enfant, comme nous l'avons mentionné plus haut, a entamé cette fierté. A notre deuxième rencontre, l'idée d'apporter une ou deux photos de l'enfant, afin que le parent puisse le présenter était donc appropriée. Si l'on porte un regard rétrospectif sur notre intervention, on remarque que nous avons d'abord présenté l'enfant, sans le vouloir, sous un angle défavorable: il a été choisi parce qu'il avait de légères difficultés que notre intervention pouvait aider. Aurions-nous pu procéder autrement?

¹⁰ Cette question a été développée suite à un entretien avec Gilbert, en mars 1995, dont le thème était la présence masculine en service de garde. L'analyse de cette entrevue a fait l'objet d'un travail dans le cadre du cours «Analyse qualitative».

Dans les garderies, il nous a fallu trouver des moyens de briser la glace et de rejoindre les parents. Les photos ont déclenché la discussion. Les éducatrices découvraient l'enfant à travers les yeux du parent, dans le contexte familial. En raison de l'intérêt des éducatrices et des autres parents, la perception négative créée par l'évaluation s'est atténuée. Les parents sont devenus importants et fiers de leur enfant. Cette série de rencontres sympathiques, parfois amusantes, a été parsemée d'anecdotes sur l'enfant ou la famille ou sur l'événement ayant donné lieu à la photo. Le dialogue s'est engagé avec la plupart des parents.

Nous avons poursuivi en abordant le thème de la transition entre la famille et la garderie. Le responsable de l'intervention a expliqué le rôle des rituels dans la vie québécoise, puis nous avons cherché des exemples. Les rituels d'arrivée en garderie et de départ le soir, tant pour le parent que pour l'enfant, ont alors été abordés. Des parents ont découvert que leur enfant réagissait de façon insoupçonnée à la garderie après leur départ le matin et avant leur arrivée le soir. Ils ont découvert l'importance de partager avec l'éducatrice les rituels qui prennent place au lever, les journées de garderie, dans l'auto et parfois même dans le stationnement de la garderie, tant à l'arrivée qu'au départ. La question de la perception du temps a été soulevée à travers ces moments de transition.

Puis nous avons tenté de lancer un jeu: le jeu de la Floride qui reprend sous forme d'un jeu de cartes les éléments de l'analyse actantielle¹¹. Le jeu a été perçu de manières très différentes d'un jumelage de garderies à l'autre. Certains parents y ont vu une grille d'analyse, l'application d'une théorie dans laquelle ils devaient prendre place avec leur enfant. Avec eux, le jeu n'a pas fonctionné, il n'a pas généré d'occasions de dialogue et de réflexion. D'autres l'ont considéré d'emblée comme un jeu et s'y sont impliqués entièrement. Des cas vécus ont été rapportés, des questions simples et pratiques ont été soulevées, la discussion est née. A la rencontre suivante, un parent nous a dit qu'en refaisant le jeu après notre rencontre, avec son épouse alors absente, un échange fructueux a eu lieu dans leur couple.

La question des valeurs a mérité deux rencontres. Des thèmes variés, différents d'un jumelage à un autre, ont été soulevés: la violence, l'agressivité, le sexisme, les valeurs reliées à la sexualité, le suicide, etc. Les questions soulevées à la garderie Pré-Fleuri à l'occasion du thème des valeurs illustrent bien comment les parents et les éducatrices se sont servi de ce thème pour aborder des questions parfois très délicates:

Tandis que les éducatrices s'expriment sur leur manière d'intervenir sur les questions sexuelles, sur ce qu'elles permettent aux enfants, une mère est complètement époustouffée, assommée par ce qu'elle vient d'entendre: les attouchements personnels seraient permis à son enfant à la garderie. Elle n'est

¹¹ Au chapitre 4, nous avons présenté le jeu de la Floride.

absolument pas d'accord et elle est vraiment surprise. Là s'amorce une discussion délicate entre la mère et les éducatrices. D'une part, pour que chacun s'entende bien sur ce qui est toléré et ne l'est pas, les éducatrices prennent soin de mentionner que la garderie n'est pas un milieu de "débauche", et d'autre part, que la question sexuelle est conservée dans les limites du raisonnable, de l'intimité. Mais la mère est très surprise et elle a besoin d'être rassurée, ce que les éducatrices comprennent et tentent de faire. On s'entend pour en parler: si Claudelle se masturbe, les éducatrices en parleront à sa mère. Il y a là une invitation et un rendez-vous à la communication qui s'établit.

Cathy nous fait part de ses difficultés face aux questions sexuelles. De religion juive et résidant au Québec depuis quelques années seulement, elle est très surprise de la manière dont les Québécois considèrent le corps et la sexualité. Dans sa culture, c'est à elle de voir à l'éducation sexuelle de ses enfants. Ce n'est pas à la garderie, tout comme pour l'éducation religieuse. C'est un terrain qui lui appartient. En discutant avec Gilbert, elle se rend compte qu'elle ne peut faire autrement qu'accorder une certaine place à la garderie dans cette éducation, étant donné le nombre d'heures que son enfant y passe et l'importance qu'a celle-ci dans la vie de son enfant. Mais elle tient à travailler dans une collaboration étroite avec la garderie, dans une communication constante pour pouvoir diriger cette éducation. Il est important pour elle qu'elle soit au centre de cette éducation et non une simple spectatrice. Je vois là un exemple frappant de différences nécessitant une communication soutenue entre la famille et le milieu de garde.

Il ressort nettement de la discussion que doit s'établir entre la garderie et le milieu familial un pacte permettant l'éducation la meilleure possible pour les enfants. Un pacte où les valeurs de la famille, celles du milieu de garde, et, dans un sens plus large, celles de la société, seront comprises et respectées. La première étape paraît être la communication en vue de l'établissement d'une base commune, autour de laquelle doit s'établir un climat de confiance réciproque. A travers des valeurs parfois distinctes, la famille et la garderie sont là pour le bien de l'enfant. Nous devons aussi faire confiance en la capacité des enfants de

côtoyer des valeurs différentes sans en être perturbés. (Miron, p. 30-31)

Dans une autre garderie, le thème de la sexualité n'ayant pas été abordé durant nos rencontres, faute de temps, les parents ont décidé d'organiser eux-mêmes une rencontre supplémentaire, dans la maison d'un couple de parents, et d'y inviter des membres de l'équipe de recherche. Cette soirée indique bien le besoin de conversations significatives chez les parents.

Nous avons tenu trois rencontres thématiques centralisées, que les parents étaient invités à choisir suivant leur intérêt. Les thèmes de ces rencontres ont été la monoparentalité, la fratrie et l'agressivité. Les parents qui y participaient en ont profité pour faire part de leurs revendications, notamment au sujet des difficultés inhérentes à la monoparentalité. Nous avons abordé dans ces soirées différents sous-thèmes: la situation de la femme versus la problématique des familles monoparentales, le problème des horaires réduits à la garderie, les difficultés rencontrées avec la garderie lorsque les enfants sont malades, le travail versus l'aide sociale, la garderie comme ressource sociale et la redéfinition du rôle de la garderie:

Notre discussion amène à redéfinir le rôle de la garderie comme partenaire dans l'éducation de l'enfant, et comme soutien à la famille. Des horaires plus souples, s'adaptant au milieu de travail sont demandés. Les garderies pourraient aussi ouvrir de nuit et en fin de semaine afin de permettre aux parents de travailler sur des horaires de plus en plus difficiles. Car il est très clair que les parents présents aimeraient profiter de la garderie, pour tous leurs besoins de garde, et non pas seulement les jours

de semaine et devoir faire appel aux voisines ou "gardiennes" le soir et à la grand-mère les fins de semaine.

Aux réticences posées par les éducatrices en faveur de l'enfant face au trop grand nombre d'heures qu'il passe en service de garde est opposée la réalité du marché du travail d'aujourd'hui, la survie financière de la famille et le fait que les enfants sont déjà dans cette situation. Pourquoi ne pas leur offrir le meilleur milieu possible, la garderie? (Miron, p. 42)

Des thèmes d'intervention de plus en plus riches, qui ont mieux répondu aux préoccupations des parents, sont apparus en cours de route, parallèlement à un approfondissement de la relation famille-garderie. Certains thèmes n'auraient pu être abordés dès le départ. Par exemple, le thème de la sexualité chez l'enfant, qui implique le dévoilement de valeurs familiales, est apparu spontanément dans la deuxième moitié de nos rencontres. Comme il a été dit, un groupe de parents a même organisé une rencontre supplémentaire pour en discuter, à la fin du programme d'intervention.

Dans les rencontres thématiques de la dernière partie du projet, les parents ont affirmé davantage leurs besoins, en matière de service de garde notamment. Ces quelques remarques démontrent une progression de notre intervention allant dans le sens d'une plus grande implication spontanée de chaque famille. Nous avons réussi à créer une atmosphère grâce à laquelle les parents ont pu parler de leurs difficultés, affirmer leurs convictions et y réfléchir sans peur d'être jugés, tout en étant prêts à considérer la différence. Ils ont pu interroger les éducatrices et, à travers elles, la garderie: pourquoi

permettez-vous telles choses et interdisez-vous telles autres? Que faites-vous devant tel problème? La garderie pourrait-elle ouvrir plus tôt et fermer plus tard?

Cette ouverture de part et d'autre et cette communication ont été appréciées grandement des parents, à un point tel que des questions et des inquiétudes sur l'après-garderie, l'école, sont apparues, comme nous le verrons dans le bilan des parents.

Le bilan réflexif des parents

Les parents ont fait un bilan positif de leur participation au projet. Après les premières rencontres ponctuées de questions sur l'évaluation, sur le déroulement du projet et sa finalité, le projet a pris son envol dans l'ensemble des jumelages de garderies. Pour les parents de la garderie Arc-en-Ciel,

le thème de la transition a marqué l'envol du projet. C'est à ce moment qu'ils ont senti que le projet avait une direction dont ils pourraient bénéficier. Nos discussions ont pris une autre signification: comprendre ce qui se passe lorsque l'enfant est avec les éducatrices ou avec les parents, et comprendre la transition des uns aux autres. (Miron, p. 51)

Par la suite, certaines rencontres ont été plus appréciées que d'autres, l'appréciation variant d'un groupe de parents à l'autre. Ainsi le jeu de la Floride a été inégalement apprécié. Ce qui nous amène à souligner la nécessité de la souplesse de l'intervention: elle doit pouvoir s'adapter au groupe de parents, à leur situation, à leur environnement et leurs difficultés et

préoccupations. Cette souplesse a pu parfois créer une impression de flou et insécuriser certains parents, surtout au début. L'exemple de Camélia qui a persévéré malgré cette impression de flou, est révélatrice. Nous rapportons ici son bilan.

Camélia a pu exprimer ses critiques tout au long du projet: nous en avons été témoins. Dans ses commentaires sur le projet, elle souligne combien elle a pu s'exprimer, parler de ses enfants, de ses difficultés. Elle nous dit combien il a été important pour elle de le faire sans se sentir jugée. Elle retire beaucoup de satisfaction du projet.

Je suis surpris et heureux de ces propos. A plusieurs reprises, en écoutant les critiques de Camélia, j'ai eu l'impression qu'elle jugeait sévèrement le projet, qu'elle ne croyait pas en sa pertinence. Maintenant qu'elle en fait un bilan positif, je me rends compte que notre écoute de ses critiques et de ses insatisfactions a été la clef de sa participation au projet. Elle s'est permise de critiquer l'animateur des rencontres, une figure d'autorité et de savoir universitaire. Elle a pu nous dire que pour elle, malgré son niveau de scolarité, elle jugeait qu'un projet de recherche universitaire ne se faisait pas comme cela, qu'il devait mener à quelque chose, avoir davantage de logique. En l'écoutant, en la respectant, nous lui avons accordé de l'importance, de la valeur et du crédit. Elle semble maintenant plus solide et plus confiante dans son rôle de mère et dans l'image qu'elle s'en fait. Dans son cas, le projet, parce qu'elle en percevait les imperfections, qu'il donnait prise aux critiques, a permis à Camélia de s'affirmer. Le bilan qu'elle en fait est positif. (Miron, p. 49)

Par nos entretiens, les parents ont pu établir une communication significative avec les éducatrices. Dans cette relation avec la garderie, ils se sont sentis importants, écoutés, respectés. Ils ont perçu qu'ils avaient leur mot à dire sur le fonctionnement de leur garderie et sur l'éducation de leur enfant en dehors du milieu familial. En plus d'apporter une grande satisfaction, cette

situation leur a donné le goût de poursuivre cette implication à l'école, malgré leurs inquiétudes que ce ne soit pas possible.

A l'Arc-en-Ciel, les parents se sont dit choqués par le projet, autant par nos rencontres que par les téléphones d'Armande qui les a contactés régulièrement pour prendre des nouvelles et parler de l'enfant. Armande a fait ces téléphones aux gens du projet et aux autres parents. C'est pour elle une manière privilégiée de rester en contact avec la famille.

Dans le chapitre sur la garderie du Croissant d'Or, nous avons décrit l'importance qu'a pris le projet pour rompre l'isolement social des parents. Nous étions alors en présence de familles pour la plupart monoparentales. A la garderie Bois-Joli, les familles biparentales ont été majoritaires. Pourtant, ces parents aussi ont noté un apport similaire:

Pour tous les parents de Bois-Joli, nos rencontres ont permis de rompre un certain isolement. Cet isolement est décrit par les uns comme le manque de communication significative avec d'autres parents, avec les éducatrices. Pour d'autres, qui ont déjà un réseau d'amis et de parents, le projet les a mis en communication avec d'autres types de famille et de problèmes: monoparentalité, milieu défavorisé, fratrie. Même si certains parents ont souvent des rencontres sociales avec des couples amis, les discussions significatives, à propos des enfants, sont rares. Il n'y a que peu d'occasions de parler des difficultés, des questions que soulève le fait d'être parent aujourd'hui. Le projet a comblé une lacune importante. (Miron, p. 46)

Nous croyons que le bilan fait dans le chapitre sur la garderie du Croissant d'Or pourrait s'appliquer également aux parents d'autres garderies, à un degré moindre et avec des éléments différents.

Conclusion

Au début du projet, les parents sont venus aux rencontres pour leur enfant, parce qu'il avait été désigné et que les éducatrices et chercheurs estimaient qu'il pourrait tirer des bienfaits de ces discussions. Puis, la relation famille-garderie s'approfondissant, les parents sont venus pour eux, parce qu'ils y ont trouvé l'occasion de discuter, de se confier, d'avoir un point de vue différent sur les difficultés d'être parent et pour sentir la solidarité d'autres adultes dans cette tâche au coeur de leur vie: éduquer leur enfant. La question initiale, "Qu'est-ce que je peux retirer de cette recherche-intervention, pour mon enfant?", s'est transformée en "Qu'est-ce que je peux en retirer pour moi, comme parent?". Pour certains parents, nous pouvons parler d'une mini-révolution copernicienne.

Les parents qui ont participé à toutes nos rencontres en ont retiré des bienfaits pour eux-mêmes. Les parents de la garderie Bois-Joli, par exemple, ont organisé, sans l'aide des gens de la recherche, une soirée supplémentaire, sur un thème qui leur tenait à coeur. Ils ont vaincu un isolement: celui du parent-éducateur. Comme ils le faisaient remarquer dans leur bilan, la famille et les amis donnent lieu à des discussions entre parents ou amis, mais rarement entre parents-éducateurs: les échanges ne sont pas centrés sur leur rôle éducatif et les situations vécues dans ce rôle, mais dans l'amitié ou les

relations sociales qu'ils entretiennent. Cet isolement est mis en évidence par des remarques échangées par les parents amis ou membres d'une même famille, remarques du type "mon enfant était déjà propre à cet âge là", "je n'ai pas eu ces problèmes là avec mon enfant", "tu verras bien lorsqu'il aura cet âge", "est-ce que le tien est bon en classe...". Ces remarques, ces questions, invitent à comparer les enfants entre eux et à taire les difficultés éventuelles. Elles peuvent être ressenties comme une évaluation implicite de la compétence parentale. Les réponses données se résument souvent à des généralités positives et taisent ainsi la véritable situation. La peur d'être évalué, jugé, critiqué, amène trop souvent le parent à se refermer dans son rôle de parent-éducateur et à ne pas aborder avec sa famille et ses amis les difficultés, doutes et interrogations qu'il vit.

Notre projet de recherche action a permis à beaucoup de ces parents de rompre cet isolement dans un climat d'ouverture et de compréhension devant d'autres parents, des éducatrices et des chercheurs. Ils ont pu prendre conscience qu'ils n'étaient pas les seuls à éprouver des difficultés, à se poser des questions, à douter d'eux-mêmes, à se sentir isolés dans leur tâche de parent-éducateur. Ils ont échangé d'autres façons de voir, d'autres solutions, d'autres questions. Ils ont réfléchi et ils ont pu goûter une sympathie et une chaleur nées de cette collaboration à la tâche vitale et humaine de l'éducation

● des enfants. Les parents ont-ils été les grands gagnants de ce projet? Qu'en ont retiré les éducatrices?

Chapitre 7

Résultats des entretiens réflexifs centrés sur des cas vécus : le point de vue des éducatrices

Dans ce chapitre, nous présentons le point de vue des éducatrices interviewées: leur portrait, leur quête, la connaissance et la compréhension de la famille qu'elles en ont retirées. Nous présentons les outils réflexifs que nous avons utilisés avec elles et les résultats que nous en avons tirés. Nous constatons le besoin d'un encadrement réflexif et y réfléchissons.

Dans les semaines qui ont suivi la fin du projet, nous avons rencontré sept éducatrices et un éducateur¹ afin de faire avec eux le bilan de leur participation aux entretiens réflexifs. Dans un premier temps, nous traçons leur portrait.

¹ Nous n'avons pas rencontré les autres éducatrices pour des raisons de disponibilité.

Portrait des éducatrices interviewées²

Les éducatrices qui ont accepté de répondre à nos questions ont participé à toutes les rencontres. Elles comptent de quatre à treize années de pratique en garderie. Elles possèdent toutes d'autres expériences de travail, dans divers domaines reliés à l'éducation. Leur niveau de qualification dépasse le minimum exigé par la réglementation québécoise sur le personnel en garderie. Ce sont des personnes jeunes (6 d'entre elles ont moins de 30 ans) et d'âge moyen.

On peut penser que ces éducatrices n'en sont plus à un stade de «novice»: elles possèdent une expérience dont elles semblent avoir tiré un savoir pratique. De plus, la participation à nos rencontres leur a demandé de la flexibilité et de la disponibilité: en effet, il est difficile de travailler toute la journée avec les enfants et de prendre part à des discussions réflexives avec les parents en soirée. La participation volontaire de ces éducatrices laisse entrevoir un intérêt pour la relation famille/garderie de même qu'un souci de l'approfondir.

C'est donc avec des éducatrices qualifiées, expérimentées et intéressées que nous avons entrepris cette série d'entretiens réflexifs. Quelle a été leur quête?

² Voir le tableau 4 à la page suivante.

Tableau 4 - Profil des éducatrices interviewées

	Age	Formation en garderie	Autre formation	Expérience en garderie	Autres expériences
Laurence	26	Attestation Ateliers de perfectionnement	Baccalauréat psychologie	2 ans à temps partiel 2 ans à temps plein	Professeur de météorologie et de mécanique pour les cadets
Gilbert	28	Ateliers de perfectionnement	DEC en éducation spécialisée Théâtre, expression corporelle	9 ans	Éducateur spécialisé (temps partiel) en déficience mentale (clientèle d'enfants)
Tania	30	Attestation	DEC en éducation spécialisée Baccalauréat en sexologie (non complété)	7 ans	Éducatrice spécialisée en déficience mentale (clientèle d'adultes)
Carole	25	DEC en services de garde		4 ans	Animation dans les parcs Éducatrice en milieu familial
Claudia	27	Attestation	Baccalauréat en éducation spécialisée	4 ans	Travail dans un centre pour mère célibataire (7 mois)
Monique	39	DEC en services de garde	Baccalauréat en éducation primaire et préscolaire (non terminé)	13 ans	Travail communautaire et expériences diverses
Nadia	32	Attestation	Baccalauréat en service social et baccalauréat en histoire et sociologie (non terminé)	6 ans	Éducatrice en service de garde en milieu scolaire
Sophie	40	Attestation	Certificat en psychologie des relations humaines Certificat en didactique des moyens d'expression DEC en graphisme	7 ans	Garde d'enfants en milieu familial

¹ Attestation en techniques d'éducation en services de garde

² Ateliers de 6 heures offert par le Regroupement des garderies.

La quête des éducatrices

Pourquoi les éducatrices ont-elles accepté de participer aux rencontres «Enfants-soleils»? Qu'est-ce qui les a motivé à le faire? Que pensaient-elles en retirer?

Tout au long de nos rencontres et dans les entrevues que nous avons menées, les éducatrices ont mentionné le manque de reconnaissance de leur travail, de la part des parents et de la société en général. Ce manque de reconnaissance se traduit par un salaire peu élevé et par l'étiquette de «gardienne» qu'on leur accole souvent. Elles ont voulu se faire connaître des parents, faire connaître leur travail et leur compétence. Connaître la famille des enfants dont elles ont la garde a été un motif mentionné à quelques reprises: nous estimons cependant que ce besoin a été moins significatif que celui de reconnaissance et de valorisation de leur profession. Carole exprime ce besoin de reconnaissance:

Lorsque Fabienne³ nous a parlé du projet, elle nous a parlé de l'université: si du monde s'intéressait aux garderies, nous ne devons pas passer à côté. C'est ce qui m'a convaincu. Les garderies sont tellement mises de côté, il y a tellement de gens qui ne les connaissent pas. Que le monde de l'université commence à s'intéresser aux garderies, c'est un point positif. Au moment où Fabienne nous a parlé du projet, nous avions des revendications salariales et elle disait que c'était un bon point pour nous. (Entrevue avec Carole, juin 1994)

³ Tous les prénoms utilisés dans ce mémoire sont des pseudonymes, afin de préserver l'anonymat des personnes.

Nous pouvons nous interroger si le fait de collaborer avec un projet de recherche universitaire, avec ce que cela peut impliquer de prestige, en plus d'être rémunéré pour le faire, n'a pas également joué un rôle dans la décision de participer au projet. Dans son entrevue, Carole illustre ce caractère prestigieux en soulignant les craintes initiales qu'elle avait de ne pas être à la hauteur et la satisfaction qu'elle retire alors d'avoir réussi à s'impliquer.

Il semble que l'idée d'une formation réflexive par la recherche en intervention auprès des parents n'ait pas été un élément important dans leur décision de participer aux rencontres, même si dès le départ, nous leur avons proposé une demi journée de formation en plus des rencontres avec l'équipe de recherche, avant et après les séances. Cette idée de formation n'a pas bien été saisie par les éducatrices qui ont plutôt vu nos rencontres comme une animation conversationnelle: «Nous avons profité de ces rencontres pour jaser avec les parents, en particulier des enfants et des attentes des parents vis-à-vis de ce qui se passe à la garderie, pour donner des renseignements concernant nos valeurs, pour que les parents nous informent de leurs valeurs» (Entrevue avec Laurence, juin 1994).

Comment les éducatrices se sont-elles représentées la narration de cas vécus dans le cadre de l'intervention?

**Réfléchir à des cas vécus:
une occasion de connaître et de comprendre la famille**

Les éducatrices ont perçu la narration de cas vécus et, par conséquent l'aspect central du projet, comme «un prétexte pour favoriser la relation enfants-éducatrices-parents» (Entrevue avec Gilbert, juin 1994). Sophie considère nos rencontres sous l'angle de la collaboration entre la famille et la garderie. Tania parle de la communication «sur plusieurs sujets dont nous n'avons habituellement pas le temps de parler à la garderie, dans le cadre de la porte, avec les enfants autour» (Entrevue avec Tania, juin 1994).

Du point de vue des éducatrices, cette communication a surtout consisté à recueillir de l'information auprès des parents et, à un degré moindre, de leur en fournir:

Ce sont des informations qui semblent banales et que nous ne savions pas. Plus nous en savons sur un enfant, mieux nous le comprenons. Cela nous permet aussi de comprendre certains parents: nous faisons des liens, nous associons des informations... Après une discussion comme celle-là, tu penses à l'enfant et tu peux saisir plein de choses; tu peux penser d'expliquer davantage certaines choses à l'enfant. Cela aide à connaître l'enfant et nous sommes mieux en mesure d'intervenir avec lui. (Entrevue avec Tania, juin 1994)

L'objectif de connaître les parents pour mieux comprendre l'enfant et être en mesure d'intervenir auprès de lui résume la perception des éducatrices de la narration de cas vécus. La pertinence des thèmes abordés a été évaluée en fonction de cet objectif communicationnel: «Les thèmes qui ont été

abordés en grand groupe, ou les trois rencontres thématiques, sans les avoir détestés, je ne voyais pas comment ils pouvaient nous aider à communiquer avec nos parents» (Entrevue avec Tania, juin 1994).

Cette animation conversationnelle, centrée sur la narration de cas vécus, a-t-elle répondu aux objectifs de reconnaissance et de valorisation des éducatrices mentionnés plus haut? L'animation a permis un rapprochement avec les parents et a développé un sentiment d'appartenance au groupe formé par les parents et les éducatrices (Entrevue avec Monique, juillet 1994). A l'occasion, elles ont pu corriger la vision que les parents avaient de la garderie, comme le mentionne Sophie:

Ils (les parents) ont une vision du monde des garderies qui n'est pas nécessairement la bonne. Souvent, ils ne peuvent pas imaginer la vie de leur enfant dans une journée de garderie. Ils nous les amènent et nous leur donnons de l'information mais c'est tellement à petite dose ou parfois par un résumé très succinct sur une feuille qu'ils lisent à la fin de la journée... (Entrevue avec Sophie, août 1994)

Les éducatrices ont-elles pu se faire reconnaître des parents et se sentir valorisées à travers les entretiens réflexifs? Il semble d'abord que l'aspect réflexif de nos entretiens n'ait été que peu perçu de la part des éducatrices, la narration de cas vécus et la discussion qui a suivi ces narrations retenant l'attention. C'est donc, de leur point de vue, à travers cet échange d'informations qu'elles auraient pu se sentir reconnues et valorisées. Nous avons terminé les entrevues (celles faites immédiatement après le projet) en

leur demandant d'évaluer, sur une échelle de un à dix, leur satisfaction du projet. Une évaluation de sept ou huit sur dix a été faite par toutes les éducatrices sauf pour Gilbert qui donne un note de dix sur dix.

Y a-t-il un lien entre la perception dont nous avons parlé plus haut et l'évaluation que font les éducatrices du projet? Les éducatrices n'ont que peu perçu l'aspect réflexif de nos entretiens. Si cet aspect avait été plus évident, aurait-elle pu affirmer davantage leur savoir pratique et leur compétence et ainsi rencontrer leurs objectifs de reconnaissance et de valorisation? Les données recueillies ne nous permettent pas de répondre à cette question. Il y a cependant un indice qui nous est donné par l'évaluation que fait Gilbert de sa satisfaction et sa perception de l'utilisation des outils réflexifs, comme nous allons le voir plus loin.

Les éducatrices ont peu perçu l'aspect réflexif de nos entretiens. Nous avons pourtant utilisé de nombreux outils réflexifs. Comment les éducatrices y ont-elles réagi?

Les résultats de l'utilisation des outils réflexifs

Nous avons fait mention des outils réflexifs utilisés au chapitre quatre, aux pages 64 et suivantes. La perception de ces outils réflexifs a été subordonnée à l'objectif perçu de communication famille/garderie, comme nous l'avons indiqué plus haut. L'évaluation des entretiens réflexifs s'est donc faite

en fonction de cette communication. Quelle évaluation les éducatrices en font-elles?

Gilbert mentionne que les discussions que nous avons menées l'ont incité à réfléchir à la portée de ses paroles et à chercher l'accord avec les autres éducatrices sur des points de discussion délicats, la sexualité des enfants, par exemple. Carole nous dit qu'elle a observé davantage les enfants afin de mieux les connaître et de mieux les comprendre. Monique mentionne que les rencontres lui ont permis de mieux connaître les parents et ainsi d'explorer certaines avenues avec eux, en dehors de nos rencontres. Sophie constate que nos rencontres lui ont permis de comprendre les mécanismes d'échange avec les parents. A propos d'une discussion sur le thème de la sexualité, Claudia dit:

Je me suis rendu compte que nous n'en discutons pas, que nous n'en parlons pas. Ce n'est pas que c'est un sujet tabou, mais le fait que nous n'en discutons pas fait comme si c'était un sujet tabou. (Entrevue avec Claudia, octobre 1995)

Pour sa part, Gilbert fait une évaluation plus détaillée de sa participation au projet «Enfants-Soleils»:

J'ai eu l'impression, avec ces parents, de définir mon rôle, mes interventions, ma pratique avec les enfants, ce que cela représente... Je suis devenu un éducateur beaucoup plus conscient des besoins de l'enfant, de son développement dans sa totalité. Avant, c'était théorique, cela ne s'appliquait pas dans la réalité... Cette ouverture nous apporte une autre vision de ce que nous sommes, une meilleure compréhension de telle ou telle intervention, attitude... J'en ai retiré une connaissance des

interactions entre adultes, dans une discussion professionnelle, ce qui était nouveau pour moi. (Entrevue avec Gilbert, juin 1994)

Après un peu plus d'un an, il ajoute, en adoptant une position critique:

De connaître le parent, juste de m'arrêter à cela, je ne l'ai pas fait. Et de me taire. Ça je ne l'ai pas fait. De me dire «Qu'est-ce que le parent a fait? Comment il a agi? Comment ils interagissent entre eux? De quoi ils parlent? C'est quoi leurs préoccupations, aux parents? Ont-ils des méfiances par rapport à nous? Comment nous perçoivent-ils vraiment?» Mais là, voici ce qui en a été: défendre une cause. C'est plus dans cette attitude là que j'étais. (Entrevue avec Gilbert, septembre 1996)

Gilbert a eu l'impression de défendre une cause: celle de la reconnaissance et de la valorisation de la profession. Maintenant, il se dit prêt à aller plus loin. En est-il de même pour les autres éducatrices?

Ce décalage entre la perception «d'un projet pour connaître les parents» et des «entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus pour favoriser la transition famille/garderie» se reflète dans les suggestions apportées par les éducatrices invitées à décrire ce qu'elles modifieraient du projet si elles avaient à le refaire.

Le besoin d'encadrement réflexif

Si elles avaient à planifier une autre série de rencontres comme celles que nous avons tenues, la majorité des éducatrices souhaiteraient des discussions plus encadrées, dirigées par une personne spécialiste de l'animation, par exemple. La présence souhaitée de spécialistes a été mentionnée fréquemment, tout au long du déroulement des rencontres et à l'intérieur des

entrevues réalisées à la fin du projet. Le souci de donner de l'information reliée au thème abordé a été remarqué à plusieurs reprises. Par exemple, Monique suggère de partir d'un document écrit, distribué avant les rencontres. Sophie inviterait des psychologues ou des pédagogues à venir exposer leur savoir.

Ces remarques nous permettent de penser que la narration de cas vécus et la discussion qui s'en suit, si elles ne sont pas bien encadrées et délimitées, peuvent être perçues comme un échange d'information plus ou moins pertinent. Comment arriver à mieux encadrer ces discussions?

**Le passage de la narration à la réflexion et
à la conscience de la réflexion:
perspectives réflexives**

L'analyse narrative que nous avons faite à propos du Croissant d'Or et de la perception des parents indique clairement que nous n'avons pas fait que «parler pour parler» et qu'il y a eu plus qu'un simple échange d'information. Nous avons vu qu'il y a eu réflexion, questionnement et modification des comportements, tant chez les parents que chez les éducatrices, comme nous le précisons plus loin à propos du questionnement éthique. Les éducatrices ne semblent pas avoir pris conscience de cette réflexion. Dans nos entrevues, elles n'ont pas manifesté une réflexion «méta», c'est-à-dire une réflexion sur la réflexion suscitée par la narration des cas vécus. Pourquoi?

Nous remarquons que le besoin de reconnaissance et de valorisation est tellement présent chez les éducatrices qu'il semble occulter les autres aspects de l'intervention. Il semble aussi que l'animation centrée sur les cas vécus par les parents leur a permis de croire que les rencontres étaient là surtout pour aller chercher de l'information sur le parent, information qu'elles pourraient ensuite utiliser dans leur travail avec les enfants. Elles ne semblent pas avoir remarqué l'aspect formation réflexive, tant chez le parent que chez elle-même.

Il nous semble important de pousser plus loin notre analyse afin de vérifier l'aspect formatif de nos entretiens pour les éducatrices. Nous allons le faire en examinant le questionnement éthique soulevé par nos entretiens chez les éducatrices.

Chapitre 8

Résultats des entretiens réflexifs centrée sur la narration de cas vécus : le questionnement éthique des éducatrices dans leur relation avec la famille

Dans ce chapitre, nous nous interrogeons sur le lien entre la narration, les entretiens réflexifs et le questionnement éthique à l'intérieur de nos rencontres, du point de vue des éducatrices. Nous passons en revue les principaux thèmes éthiques abordés, nous illustrons le développement de la réflexion éthique par le cas de Gilbert et nous émettons un point de vue critique.

Pour mieux évaluer l'aspect formateur de nos rencontres auprès des éducatrices, nous avons cherché dans nos notes les points de discussion qui ont suscité un questionnement éthique chez les éducatrices dans leur relation avec la famille. Nous voyons dans ce questionnement l'indice d'une démarche réflexive suscitée par l'utilisation des outils énumérés au chapitre précédent.

Thèmes de réflexion éthique rencontrés par les éducatrices

Dans les pages¹ qui suivent, nous résumons les principaux thèmes éthiques que nous avons abordés en tentant de les situer dans le contexte où ils sont apparus. Nous montrons le besoin d'une formation à la réflexion éthique ancrée dans une pratique réfléchie.

Vie privée et bien-être des enfants

Le bien-être de l'enfant et son développement impliquent la collaboration avec le milieu familial et un échange d'information constant entre la famille et la garderie, notamment lorsque des difficultés sont présentes chez l'enfant ou que le parent ne peut fournir certaines choses dont l'enfant a besoin, ou néglige de le faire. Ainsi, «Claudia nous dit combien elle trouve difficile de parler aux parents des souliers à changer, ou des mitaines à acheter, sans blesser les parents ou les insulter. Elle a un souci évident de ne pas humilier les parents défavorisés.» (Miron, 1994, notes de terrain, p. 16). Claudia juge qu'elle n'a pas à mettre le parent dans une situation où il devrait parler de ses difficultés financières et/ou d'une situation difficile qui l'amène à ces difficultés, une séparation par exemple. Pour sa part, Josée a trouvé un moyen d'y arriver: «Elle parle au parent en lui disant que ce morceau de linge

¹ Une première version de ce chapitre a été présentée au professeur France Jutras, dans le cadre du cours «Éthique et éducation». Nous la remercions des remarques judicieuses qu'elle a apportées à notre travail.

traîne à la garderie, qu'il ne sert pas à la garderie tout en étant à la taille de l'enfant et que dans le fond ce serait bien utile à la garderie que l'enfant le prenne...» (Miron, notes de terrain, p. 16).

Le parent développe parfois une relation de confiance avec l'éducatrice ou le service de garde, relation qui favorise la confiance. Par exemple, «Une mère, touchée par ce qui est apporté, nous confie qu'elle vient d'une famille dysfonctionnelle où il y avait beaucoup de violence et de mensonges. Elle laisse aussi deviner qu'elle a été victime d'abus sexuel.» (Miron, notes de terrain, p. 21). Comment écouter ce type de confiance en évitant d'entrer dans une discussion privée, de nature thérapeutique, ce que nous avons convenu d'éviter?

La famille peut vivre des bouleversements qui affectent les enfants. Les éducatrices s'en rendent compte rapidement car l'enfant raconte ce qui s'est passé à la maison: disputes, séparation, nouveau conjoint, violence conjugale, etc... Comment intervenir? Doivent-elles intervenir? Jusqu'où le souci du bien-être de l'enfant permet-il à l'éducatrice d'aborder ces questions délicates avec le parent?

L'éducatrice possède souvent des informations personnelles concernant la famille: ces informations sont fournies par le comportement de l'enfant ou par l'enfant lui-même. Par exemple, lorsque nous étions nous même éducateur, un enfant nous a raconté qu'il était chanceux parce qu'il avait deux

pères. Au matin, lorsqu'il se réveillait, il allait se glisser entre eux. A un autre moment, une petite fille nous a raconté que sa mère avait beaucoup de peine ce matin-là parce qu'elle et son père s'étaient disputés: elle m'a dit que sa mère avait tellement de peine qu'elle était restée couchée sur le sol de la cuisine pendant de longues minutes. Ces exemples illustrent la frontière parfois mince entre le rôle de l'éducatrice et la vie privée de la famille.

Dans nos entretiens, la question qui s'est posée le plus souvent est celle de la manière d'intervenir. La question d'intervenir ou pas ne s'est posée que rarement et dans ces cas, il semble que si l'éducatrice avait eu les moyens d'intervenir à sa satisfaction, la question ne se serait pas posée.

**Valeurs familiales et valeurs de la garderie:
la transition de l'enfant**

Nous avons discuté des valeurs présentes à la garderie et dans le milieu familial afin de favoriser la transition famille/garderie pour l'enfant. Dans ces discussions, des différences importantes sont apparues quant à l'éducation sexuelle², la religion, la discipline, l'attitude à adopter face aux jouets violents et la mort. Une double question s'est posée: «La garderie doit-elle refléter les valeurs de la famille?» et «La garderie doit-elle agir lorsqu'elle se rend compte que des valeurs éducatives sont absentes, non appliquées ou discutables dans la famille?» Ainsi, «Claudia mentionne la réflexion qu'elle a

² Plus loin, nous traitons spécifiquement de l'éducation sexuelle.

eue à ce sujet, réflexion qui s'est étendue à l'équipe en entier et qui a soulevé de nombreuses discussions. A leur garderie, ils en sont arrivés à souhaiter une rencontre avec tous les parents, en début d'année, pour leur faire part des valeurs véhiculées par la garderie et ainsi démarrer avec eux une discussion» (Miron, notes de terrain, p. 33).

Les éducatrices souhaitent parfois que les parents s'occupent davantage de leurs enfants, qu'ils mettent au premier rang la réponse aux besoins de base de l'enfant:

Ainsi, certains enfants arrivent sans avoir déjeuné alors que les éducatrices sont certaines que le manque de nourriture n'entre pas en ligne de compte. Il est arrivé aussi que les éducatrices aient attiré l'attention des parents sur les dents cariées de leurs enfants, en rappelant que ces soins sont gratuits et que rien n'a été fait par la suite. On nous parle aussi d'autres cas où, par exemple, un enfant a des médicaments à prendre et où les parents négligent systématiquement de les amener à la garderie, ou encore que, pendant excessivement longtemps, l'enfant ne soit pas habillé de manière adaptée à l'hiver alors que les parents connaissent les ressources qu'offrent les comptoirs familiaux. (Mercier, 1994, notes de terrain, p. 61-62)

Ces situations amènent de la frustration et de la colère chez les éducatrices. Les éducatrices se sentent souvent impuissantes face à la pauvreté et à la négligence des parents. Elles se perçoivent exploitées lorsqu'elles fournissent à l'enfant des vêtements et de la nourriture que devraient fournir les parents. Devant des attitudes parentales qu'elles jugent indésirables, les éducatrices éprouvent de la colère. Des questions sont posées: le rôle de la

garderie est-il d'éduquer certains parents? La garderie doit-elle compenser les manques ou les négligences de la famille?

Face à ces questions, des éducatrices nous font part de leur opinion:

Par ailleurs, à travers les modes de fonctionnement adoptés à la garderie et en constatant les apprentissages acquis par leurs enfants, des parents s'éduquent. En effet, par l'entremise des enfants, des parents sont confrontés à d'autres modes de fonctionnement que ceux qu'ils connaissent et derrière lesquels ils se sont rangés jusqu'à présent. Ils découvrent d'autres manières d'aborder les enfants. Étant exposés à d'autres manières de faire, ils nuancent leurs visions de l'éducation, ils apprennent qu'entre adultes et enfants, d'autres règles de jeux, différentes des leurs, peuvent être appliquées et être favorables aux interactions parents/enfants. (Mercier, notes de terrain, p. 61-62)

Les éducatrices souhaitent favoriser la communication entre la famille et la garderie afin qu'il y ait une cohérence entre les valeurs véhiculées entre les deux milieux. Par contre, peu de discussions ont eu lieu à propos des valeurs à adopter ou des compromis à apporter lorsqu'il y a différence. Nos rencontres ont-elles permis d'améliorer cette cohérence? Auraient-elles pu permettre une négociation de ces valeurs?

Le soutien à la famille

Les éducatrices sont parfois perçues par les parents comme des personnes capables de réussir ce qu'ils échouent avec leur enfant: par exemple, à la garderie, l'enfant s'habille seul mais pas à la maison; avec les éducatrices, il ramasse les jouets, mange du brocoli et ne se lève pas à la

table alors que le parent n'y arrive pas chez lui. De plus, l'éducatrice semble être toujours de bonne humeur, ne pas élever la voix et avoir la tête pleine de trucs et d'idées d'activités. Aux yeux de certains parents, l'éducatrice prend l'image de la compétence éducative. Ils veulent donc obtenir la compréhension de celle-ci, comme l'illustre l'histoire de la maman de Patrick.

Un soir, l'hiver dernier, alors que son fils ne l'écoute pas et l'envoie promener, elle entre dans une colère terrible. Elle se met à frapper tout ce qui est autour d'elle. Son fils est prêt d'elle. Lorsque sa colère se calme, elle aperçoit des marques de doigts sur la joue de son fils. Elle ne se souvient pas de l'avoir atteint. Que vont dire les éducatrices, demain?

Le lendemain, lorsqu'elle enlève les vêtements d'hiver de Patrick, une éducatrice avec qui elle n'a que peu de contact s'approche et lui demande si elle a frappé son fils. Elle lui répond avec colère que ce n'est pas de ses affaires. L'éducatrice réplique que c'est peut-être l'affaire de la protection de la jeunesse. La mère claque la porte. Lorsqu'elle revient en après-midi, toutes les éducatrices semblent être au courant. Deux d'entre elles vont même lui demander si elle a frappé Patrick. Les choses vont mal. Elle se sent jugée et menacée.

Elle se rend chez une de ses tantes, en qui elle a confiance. En discutant, la tante lui demande comment elle va. Elle répond que tout va bien mais la tante en doute: elle trouve que Patrick se tient loin d'elle. Et puis, doucement, elle lui dit que ça n'a pas l'air d'aller et que son fils en porte les traces. Louise se confie, parle de ces moments où elle n'en peut plus, de sa peur de perdre la garde de son fils. Elle décide d'aller consulter. Il faut que ça change, elle a peur de se voir enlever la garde de Patrick.

Elle entreprend donc une thérapie. Peu de temps après le début de celle-ci et, si j'ai bien compris, sans qu'elle ait reparlé

à la garderie de l'incident avec Patrick, elle veut rencontrer Ludivine³. Elle veut lui dire qu'elle est en thérapie, qu'elle veut s'en sortir et pourquoi elle le fait. Ludivine l'écoute, l'approuve, prend le temps de discuter avec elle. De son aveu même, c'est comme si un poids énorme lui était enlevé des épaules. Elle part heureuse, soulagée: elle a été écoutée, comprise et non jugée. C'est une série de changements positifs qui s'amorce pour elle: emploi, reconnaissance de ses compétences, meilleure relation avec son fils; elle s'aime mieux et a confiance qu'elle va s'en sortir. Elle réserve même une partie de son temps pour du bénévolat dans une maison pour toxicomanes.» (Miron, notes de terrain, p. 51-52)

Cet exemple illustre le rôle de soutien à la famille que peuvent jouer les éducatrices. Dans cet exemple, Ludivine nous a par la suite expliqué qu'elle s'est interrogée sur ce qui était mieux pour l'enfant: devait-elle signaler le cas ou tenter quelque chose? Elle a décidé d'attendre parce qu'elle avait un lien avec la mère, que le projet lui assurait un certain suivi et que l'enfant était présent à la garderie toute la journée.

Cet exemple laisse entrevoir l'importance du regard posé par les éducatrices sur le parent et ses conséquences. Dans ce cas, toutes les éducatrices avaient-elles à être au courant du geste de Louise? Aurait-il dû y avoir concertation afin qu'une seule éducatrice intervienne auprès de la mère? Sur ces questions, doit-il y avoir une règle de confidentialité entre éducatrices?

³ Ludivine est éducatrice à la garderie. De plus, elle participe au projet, de même que Louise.

Ce qu'a vécu Louise avec les éducatrices de sa garderie dépasse le cadre de la relation éducatrice/enfant. Les éducatrices y sont-elles préparées?

Les jouets et la violence

Dans une garderie

Le sujet abordé le plus controversé a été celui de la violence et de l'acceptation ou non des jouets à caractère violent ou du visionnement de films et d'émission contenant des scènes de violence. Ainsi la garderie interdit les armes-jouets. C'est une décision d'équipe. Les parents interdisent les armes-jouets en général mais pas tous. Les parents sont inégalement permissifs quant au visionnement d'émissions comportant des scènes violentes, mais personne n'affirme une position suffisamment arrêtée pour que la discussion s'anime et prenne de l'intensité. Comme à l'accoutumé, les discussions sont caractéristiquement polies, j'oserais même dire empreinte de complaisance. C'est comme s'il ne fallait pas déranger ni être dérangé. (Mercier, notes de terrain, p. 82)

A l'instar de certains parents, il semble que les éducatrices en garderie ont adopté une position pragmatique face aux jouets dits «violents»; ils sont la cause de turbulence, de chamailleries et de pleurs: ils sont donc interdits. Certaines éducatrices le font pour promouvoir des valeurs de non-violence et de paix. Par contre, quelques parents (des pères en particulier) se sont demandés si le fait d'interdire tous les jouets violents, même symboliques (une branche recourbée pour imiter un fusil, par exemple) aidait l'enfant à comprendre les effets néfastes de la violence. Cela soulève chez les éducatrices un doute: interdire la représentation de jouets violents ou le visionnement de film comportant des éléments de violence est-il un moyen efficace de mettre en

oeuvre des valeurs de non-violence? Un parent va plus loin: une certaine dose d'agressivité et de violence est-elle nécessaire pour que l'enfant puisse se faire une place dans notre société?

Dans cette discussion, les éducatrices se rendent compte qu'elles invitent les enfants à se défendre et à ne pas se laisser faire lorsque d'autres enfants les agressent. Des moyens de défense verbaux sont suggérés. Une question se pose: où est la limite entre la défense et l'attaque? Il y a là matière à réflexion et une invitation à considérer la cohérence entre les valeurs prônées.

La sexualité vécue à la garderie: l'histoire d'un choc

Durant une soirée où les éducatrices parlent de la manière dont elles interviennent sur diverses questions, le thème de la sexualité est abordé. Les éducatrices mentionnent que les enfants explorent leur corps et leur sexualité, dans un climat de respect et de tolérance. On mentionne même qu'à la sieste, certains enfants se masturbent sans que les éducatrices interviennent. Une mère est alors surprise et choquée: Claudelle se masturbe-t-elle à la garderie? Un autre parent est également dérangé par l'attitude des éducatrices sur cette question. A qui revient la tâche de l'éducation sexuelle: à la garderie ou à la maison? Alors s'enclenche une discussion animée où les éducateurs sont remis en cause. Marlène parle de cette soirée:

Par rapport à la soirée sur la sexualité, je me suis demandée: «Voyons, ça fait vingt ans que j'en parle, que je suis là-dedans, dans la soupe aux choux...». Cela m'a questionné particulièrement, au niveau de mes valeurs et de la place que je peux prendre à l'intérieur de la famille. Cela fait aussi partie de mon questionnement dans la vie: est-ce que je prends trop ou pas assez de place?» (Entrevue avec Marlène, novembre 1995)

Claudia ajoute:

Dans la discussion sur la sexualité, je n'en revenais pas. J'avais l'impression d'être vingt ans en arrière. Je ne savais pas. Ça ne fait pas des années et des années que je suis en garderie: cela ne fait que 5 ans. Cela m'a fait beaucoup réfléchir sur la façon d'aborder le sujet avec les parents. Cette problématique là, de la sexualité, je trouve que nous n'en parlons pas assez, c'est certain. (Entrevue avec Claudia, novembre 1995)

Gilbert raconte l'incident, à sa manière:

Nous avons parlé d'attouchements sexuels à la sieste, de masturbation, d'intimité, de laisser un certain temps à l'enfant pour qu'il puisse se découvrir, tout en gardant une vision responsable. Nous ne laissons pas un enfant sans surveillance: il y a toujours un oeil attentif, mais à distance, pour que l'enfant puisse bien vivre la découverte de sa sexualité. L'enfant ne vit pas une sexualité, il la découvre. Nous avons une façon de fonctionner, nous avons des valeurs similaires dans l'équipe. Lorsqu'ils ont su tout cela, les parents ont réagi: «Qu'est-ce qui se passe?». J'avais l'impression que les parents se passaient la réflexion: «Suis-je prêt à assumer cela comme parent? Ce sont des étrangers, dans le fond... Est-ce que je laisse mon enfant à n'importe qui? Que peut-il se passer?». Il y a eu des craintes, des peurs. (Entrevue avec Gilbert, août 1994)

La discussion sur ce thème, que certains ont qualifié de «chaud», a nécessité deux soirées. Parents et éducateurs se sont finalement entendus pour en discuter régulièrement et donner le premier rôle à la famille sur cette

question tout en laissant à la garderie une certaine latitude qui doit refléter l'attitude généralement admise dans la société.

Il ressort de cette discussion que les éducatrices ont une position similaire sur l'éducation sexuelle à donner à l'enfant. Elles sont conscientes que cette éducation peut s'opposer à des valeurs et des règles de la famille. Gilbert mentionne que c'est tant mieux si la garderie va plus loin que le milieu familial, tandis que Marlène se demande si elle intervient trop dans la vie des parents. Nous avons touché là une question éthique importante que nous n'avons probablement pas menée à son terme. Les éducatrices ont cherché à éviter une confrontation et à rassurer les parents. Elles ont adopté une attitude de prudence qui s'est manifestée à Vol à Voile par le retrait de livres traitant de la sexualité de l'enfant.

Ce thème soulève la question suivante: le service de garde doit-il transmettre des valeurs parfois très différentes du milieu familial?

Ces questions éthiques n'ont pas fait l'objet de discussions spécifiques, comme nous l'avons mentionné plus haut. Les discussions ont souvent été courtes, orientées sur les moyens utilisés et non sur la remise en question des valeurs soutenant l'action. La cohérence entre certaines valeurs mises de l'avant par les éducatrices et leur action n'a pas été abordée. Cependant, les entretiens réflexifs centrés sur des cas vécus, tout en soulevant des questions

éthiques, ont permis à des éducatrices de s'ouvrir à l'«autre-parent»⁴ et de lui porter attention. Nous croyons qu'il s'agit là d'un pas important dans une démarche éthique, comme l'illustre l'histoire de Gilbert.

Réflexion et attention à l'autre: l'histoire de Gilbert

Dans la première entrevue que nous avons réalisée avec Gilbert dans les semaines qui ont suivi la fin du projet, Gilbert nous a parlé de la manière dont le projet avait été l'occasion pour lui de mettre d'avant sa compétence et son professionnalisme. Il sentait qu'il avait à défendre sa tâche et son rôle auprès des parents des enfants dont il avait la garde. La discussion sur la sexualité, parce qu'il y a joué un rôle central, l'a fait réfléchir profondément. Un an après, à la veille de débiter un projet semblable, il dit: «Dans le fond, j'aimais beaucoup vendre le rôle de l'éducateur et la place que nous avons, pour que ce soit bien perçu. Je pense que je l'ai bien fait. Mais mon approche serait différente dans un prochain projet.» (Entrevue avec Gilbert, octobre 1995)

Cette réflexion l'amène à remettre en question son attitude: il a moins besoin de démontrer sa compétence et l'utilité de sa présence. Il avoue qu'il se sent plus calme, qu'il a pris un certain recul. Il souhaite porter attention aux

⁴ Nous appelons «autre-parent» la perception de l'altérité du parent par l'éducatrice dans un sens d'intersubjectivité et de dialogue.

parents, les écouter pour mieux les comprendre. A propos d'Enfants-Soleils et du nouveau projet qu'il entreprend, il dit:

J'ai apprécié de connaître les parents. Dans le fond, c'était un peu égoïste parce que cela facilitait mon travail. Mais de connaître le parent, juste de m'arrêter à cela, je ne l'ai pas fait. Et de me taire. Ça je ne l'ai pas fait; de me dire «Qu'est-ce que le parent a fait? Comment agit-il? Comment interagissent-ils entre eux? De quoi parlent-ils? Quelles sont les préoccupations des parents? Sont-ils méfiants par rapport à nous? Comment nous perçoivent-ils vraiment?». (Entrevue avec Gilbert, octobre 1995)

Cette attention à l'autre est née de discussions centrées sur des cas vécus où parents et éducateurs ont pu échanger sur leurs valeurs, sur la divergence de celles-ci ou de leur convergence. Les éducatrices ont pu découvrir le point de vue des parents à travers des anecdotes racontées simplement. Un climat de confiance et de partenariat a pu s'installer. Comme l'illustre Gilbert, une attention à l'autre est maintenant possible. Cette attention à l'«autre-parent» est-elle le premier pas vers une réflexion éthique en profondeur?

Réflexion éthique en garderie: point de vue critique

Le travail des éducatrices avec les jeunes enfants et les parents implique des valeurs, tant au service de garde qu'à la maison. Cependant, la réflexion éthique sur des cas vécus semble difficile. La peur d'être jugé, le besoin de défendre son rôle et son territoire, l'envie de juger l'autre, la déstabilisation que pourrait créer une remise en question éthique et le manque de

balises à la profession d'éducatrices en service de garde m'ont paru s'inscrire en filigrane dans les discussions où des thèmes éthiques ont été abordés. C'est peut-être la raison pour laquelle nous avons discuté de l'action plus souvent que des valeurs qui la soutiennent.

L'amour des enfants, le souci de leur bien-être et de leur développement harmonieux invitent les éducatrices à intervenir auprès de la famille, particulièrement en milieu défavorisé où les difficultés parentales sont plus nombreuses. On reconnaît maintenant aux garderies un rôle d'intervention précoce auprès des enfants et de soutien à la famille en milieu défavorisé. L'Office des services de garde à l'enfance du Québec alloue des montants pour l'implantation de son programme «Jouer, c'est magique» et pour le soutien à la tâche en milieu défavorisé. Le besoin d'éducatrices capables de travailler avec des enfants et des familles présentant des difficultés, dans un esprit de respect et de partenariat, est de plus en plus grand.

Actuellement, la formation collégiale ne répond pas, ou peu, à ce besoin. Ce nouveau rôle des services de garde en milieu défavorisé souligne le besoin d'apporter aux éducatrices des balises éthiques qui leur permettront d'affronter des situations difficiles, complexes et qui font appel aux valeurs éducatives de l'intervenante. Des outils de formation à la réflexion éthique sont à mettre en place.

Nous avons utilisé des outils réflexifs et narratifs pour traiter de la transition famille/garderie. Nous avons vu les questions éthiques qui peuvent se présenter aux éducatrices. La formation réflexive des éducatrices passe-t-elle par une formation éthique centrée sur la narration de cas vécus?

Conclusion

Nous concluons en examinant en quoi notre analyse a permis de répondre à nos questions de recherche. Nous constatons que l'approche réflexive est un outil de formation parentale et un outil de formation éthique pour les éducatrices. Nous formulons des suggestions pour inclure ces outils à la formation continue des éducatrices.

Nous avons examiné le récit d'expériences et les entretiens réflexifs comme instruments de formation éducative en garderie, tant pour les parents que pour les éducatrices. Nous l'avons fait en ayant pour objectif général de contribuer à la formation continue des éducatrices à la relation famille-garderie.

Au chapitre premier, nous avons évoqué la possibilité que ces entretiens créent une triangulation dans le temps et entre les participants, qu'en est-il?

L'analyse de l'intervention au Croissant d'Or a montré de quelle manière les éducatrices ont pu apporter aux parents un point de vue différent

sur les enfants et amorcer ainsi une réflexion. A la fin de nos rencontres, les parents ont pu considérer rétrospectivement la transformation vécue depuis le début et ainsi effectuer une triangulation dans le temps. Nous croyons que cette triangulation a eu un effet formateur pour le parent en lui apprenant, notamment, à prendre du recul face à l'expérience vécue. Il s'agit là de l'acquisition d'un savoir méthodologique.

Au chapitre deuxième, nous avons situé les services de garde par rapport au réseau scolaire et y avons soulevé la possibilité d'une approche «transformationnelle» (Tochon 1992) de l'éducation. Cette approche est-elle possible dans les services de garde? Nous croyons que nos rencontres ont permis une relation humaine où la connaissance a pu se transformer et rejoindre l'expérience vécue des parents. Nous avons ainsi contribué d'une manière significative à soutenir les parents, en collaboration avec les éducatrices.

Cette contribution s'est appuyée sur l'apprentissage méthodologique de la pratique réfléchi. Cet apprentissage nous est apparu moins significatif chez les éducatrices que chez les parents. Nous émettons l'hypothèse que les éducatrices, préoccupées de leur reconnaissance professionnelle, ont perçu que l'intervention était centrée sur les parents et l'échange d'information d'un microsystème à l'autre par la conversation. Elles n'ont pas perçu l'aspect réflexif de cette conversation intense et vitale.

La narration de cas vécus a permis le passage à la réflexion chez les parents. Les cas vécus ont contribué à relier les entretiens à la pratique. Nous croyons aussi qu'ils ont favorisé le partage du pouvoir entre les participants: en effet, tous les parents ont été en mesure de raconter des cas vécus, indépendamment de leur culture ou de leur niveau scolaire. Il y a là une piste de recherche que nous poursuivrons.

Les entretiens réflexifs ont facilité la transition des enfants d'un microsystème à l'autre et ont permis une régulation entre la famille et la garderie. Les bilans qui ont été fait par Anne et Louise, du Croissant d'Or, illustrent le volet formation parentale de notre intervention. A nos yeux, ces parents sont devenus plus «compétents».

Sur le plan méthodologique, nous avons pu rendre compte des phénomènes observés en les situant dans leur contexte et en y incluant le point de vue du chercheur. Avons-nous répondu à nos questions de recherche?

La narration et les entretiens réflexifs peuvent-ils être utilisés comme outils de soutien à la famille dans un service de garde? Quels résultats peut-on en attendre?

La narration et les entretiens réflexifs nous paraissent être de puissants outils de soutien à la famille qui peuvent être utilisés dans les services de garde. L'accessibilité de ces outils, leur caractère pratique et la

communication qu'ils créent ont été montrés. Nous pouvons en attendre une meilleure communication entre la famille et la garderie ainsi qu'une cohérence éducative accrue entre les deux milieux. Le sentiment de compétence parentale peut ainsi être favorisé. En plus de rompre l'isolement social de certaines familles, nous avons également remarqué le développement d'une réflexion pratique chez les parents. Ces résultats nous ont paru plus évident en milieu défavorisé.

La narration et les entretiens réflexifs peuvent-ils être utilisés comme outil de formation éducative auprès des parents en général? Quels résultats peut-on en attendre?

Les parents ont fait l'apprentissage d'outils de réflexion. Nous avons traité de thèmes reliés à la compétence parentale. Avec l'aide des éducatrices, nous avons apporté des solutions simples à des problèmes que pouvaient vivre les parents et les enfants. L'échange de points de vue et la confrontation d'idées parfois différentes, la sexualité par exemple, a eu un rôle formateur auprès de plusieurs parents.

Nous avons centré notre intervention sur les besoins exprimés par les parents et ceux perçus par les éducatrices. Notre intervention s'est ainsi contextualisée dans chaque groupe de parents. Pour nous, il s'agit là d'un point fort de l'intervention: la narration de cas vécus permet la formulation des besoins parentaux et l'ajustement de l'intervention à ceux-ci.

La narration et les entretiens réflexifs peuvent-ils contribuer à la formation des éducatrices à la relation famille-garderie? Quels résultats peut-on en attendre?

L'aspect formatif de notre intervention auprès des éducatrices nous paraît moins explicite. A la fin des rencontres, elles ont avoué avoir besoin de spécialistes, si elles avaient à poursuivre de telles rencontres. L'aspect réflexif de nos entretiens n'a que peu été saisi. Les éducatrices ne se sont pas approprié la méthode, comme nous l'aurions souhaité. Elles ont cependant remarqué une meilleure communication avec la famille et ont souhaité la maintenir. Leur travail avec l'enfant en a été facilité.

Malgré cela, il semble qu'un encadrement réflexif plus explicite aurait profité aux éducatrices. Nous pouvons cependant souligner l'apport important du récit d'expérience et des entretiens réflexifs à la formation éthique des éducatrices.

Quel est le rôle de ces entretiens dans la réflexion éthique des éducatrices?

L'analyse des questions éthiques soulevées par les éducatrices montre qu'elles ont amorcé de nombreuses réflexions suite à nos entretiens. Cette réflexion s'est parfois étendue à tout le service de garde. Les éducatrices ont manifesté de la difficulté à poser les questions éthiques en terme de dilemme.

Leur réflexion s'est ainsi située au niveau des moyens utilisés pour mettre en oeuvre les valeurs du service de garde ou leurs valeurs personnelles.

La nécessité d'une formation éthique à la relation famille-garderie est apparue clairement. Cette formation, axée sur la narration de cas vécus, pourrait constituer une balise à l'intervention des éducatrices en plus de leur offrir un apprentissage de la méthodologie réflexive.

Quels conclusions pouvons-nous en tirer pour la formation des éducatrices à la relation famille-garderie?

Ces outils conviennent aux parents. Ils constituent un mode d'intervention doux et efficace dont il serait souhaitable que les éducatrices fassent l'acquisition. Pour ce faire, nous suggérons que des entretiens réflexifs centrés sur la narration de cas vécus *par les éducatrices* puissent avoir lieu. Les outils narratifs que nous avons expérimentés pourraient y être appliqués et explicités conceptuellement. La narration de cas éthiques devrait y tenir une place importante.

Nous croyons également qu'une formation minimale à l'animation serait utile. Cette formation pourrait s'adresser à des éducatrices expérimentées et mettre l'accent sur la narration de cas vécus. Elle pourrait être accompagnée d'outils d'animation.

De plus, il nous semble souhaitable que les services de garde disposent d'un budget leur permettant d'organiser de telles rencontres. Ce budget

devrait faire partie du montant alloué aux services de garde en milieu défavorisé. Ces rencontres pourraient constituer une part importante du volet «intervention auprès de la famille» du programme d'intervention précoce qui est actuellement implanté dans certaines garderies du Québec.

Nous proposons aux éducatrices un nouveau rôle: celui de soutien à la famille. Nous ouvrons une porte à la reconnaissance professionnelle des éducatrices. Que signifie l'occasion offerte?

A travers l'implantation d'un programme d'intervention précoce en garderie comme celui mentionné plus haut, une vocation nouvelle se dessine pour les éducatrices. L'intervention auprès de jeunes enfants ne peut se dissocier de l'intervention auprès des parents. Le soutien parental a été peu exploré dans la professionnalisation des éducatrices. Nous avons suggéré des outils qui fonctionnent avec les parents et qui sont à la portée des éducatrices. Comment aider celles-ci à les acquérir?

Cette question fera l'objet de notre étude doctorale.

Références

- Achenbach, T. (1991). Child behavior checklist. Burlington, VM: University of Vermont.
- Adan, J. (1995, avril). The everyday tangle: Shaping stories, shaping children, shaping pedagogy (with some attention to a third grade story). Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco, CA.
- Baby, A. (1992). A travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. Dans C. Baribeau et J. M. van der Maren (dir.), Pratiques de recherche 2 (p. 9-29). Montréal, QC: Revue de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ).
- Bachelor, A. (1989). L'approche phénoménologique en psychologie: caractéristiques et aspects méthodologiques. Dans C. Baribeau et M. Arriola-Socol (dir.), Approche phénoménologique de la recherche (p.
-

- 5-17). Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) tenu à l'université du Québec à Trois-Rivières le 25 novembre 1988.
- Bachelor, A., et Joshi, P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, QC: Presses de l'université Laval.
- Baillargeon, M. (1989). Il était deux fois: l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. Revue internationale de l'enfance préscolaire, 21(1), 50-58.
- Bainer, D. L., et Cantrell, D. (1993). The relationship between instructional domain and the content of reflection among preservice teachers. Teacher Education Quarterly, 20(4), 65-76.
- Behar-Horenstein, L. S. et Morgan, R. R. (1995). Narrative research, teaching and teacher thinking: perspectives and possibilities. Peabody Journal of Education, 70(2), 139-161.
- Bjerrum N. H. (1995). Seductive texts with serious intentions. Educational Researcher, 24(1), 4-12.
- Bouchard, J. M. (1994). Pratiques d'intervention. Dans P. Durning et J. P. Pourtois (dir.). Éducation et famille (p. 117-132). Bruxelles: De Boeck.
- Boutin, G., et Durning, P. (1994). Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives. Toulouse: Privat.
-

- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development: Experiment by nature and design. Cambridge, MA: Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. Dans M. Crahay, et D. Lafontaine (dir), L'art et la science de l'enseignement (p. 283-301). Liège, Belgique: Labor.
- Bullough, R. V. Jr. (1994). Personal history and teaching metaphors: A self study of teaching as conversation. Teacher Education Quarterly, 21(1), 107-120.
- Caouette, C. E. (1992). Si on parlait d'éducation - Pour un nouveau projet de société. Montréal, QC: VLB.
- Carr, D. (1986). Time, narrative, and history. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Chambon, A. S. (1993). Les stratégies narratives du récit et de la parole. Comment progresse et s'échafaude une méthode d'analyse. Sociologie et sociétés, 15(2), 125-135.
- Cizek, G. J. (1995). Crunchy granola and the hegemony of the narrative. Educational Researcher, 24(2), 26-28.
-

- Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. Curriculum Inquiry, 19(2), 130-141.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (1995, avril). Storying and restorying ourselves: narrative and reflection. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). San Francisco, CA.
- Cloutier, R., Champoux, L., et Jacques, C. (1996). La pauvreté des familles et le fonctionnement du service de garde : un point de vue comparatif. Dans F. V. Tochon (dir.), Éduquer avant l'école: L'intervention face à la pauvreté et ses paradoxes (p. 59-80). Montréal, QC: Presses de l'université de Montréal.
- Connelly, F. M., et Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher 19(4), 2-14.
- Connelly, F. M., et Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. Teacher Education Quarterly, 21(1), 145-158.
- Desjardins, G. (1991). Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche. Québec, QC: Publications du Québec.
-

Diamond, C. T. P. (1993, avril.) Writing to reclaim self: the use of narrative in teacher education. Article présenté au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA). Atlanta, GA. ERIC: ED 362 473.

Durning, P., et Pourtois, J. P. (1994). Éducation et famille. Bruxelles: De Boeck.

Gagné, J.-P., Lacharité, C. et Éthier, L. (1994). Les transitions familiales: repères théoriques et cliniques. Revue québécoise de psychologie, 15(3), 155-174.

Glaser, B. (1969). The constant comparative method of qualitative analysis, dans G. Mc Call, J. L. Simmons (dir.): Issues in participant observation: a text and a reader (p. 216-228). Reading, MA: Addison-Wesley.

Goodson, I. F. (1995). The story so far: Personal knowledge and the political. Qualitative Studies in Education, 8(1), 89-98.

Gouvernement du Québec, (1993a). Règlement sur les services de garde en garderie. Québec, QC: Publications du Québec.

Gouvernement du Québec, (1993b). Loi sur les services de garde à l'enfance. Québec, QC: Publications du Québec.

- Greimas, A. J. et Courtés, J. (1989). The cognitive dimension of narrative discourse. New Literary History, 20, 563-579.
- Gundmundsdottir, S. (1991) Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. Journal of Curriculum Studies, 23(3), 207-218.
- Hoover, L. A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. Teaching and Teacher education, 10(1), 83-93.
- Husserl, E. (1970). L'idée de la phénoménologie. Paris: Presses universitaires de France.
- Hyckner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. Human Studies, 8, 279-303.
- 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., et Baillargeon, M. (1996). Analyse écologique des services préscolaires oeuvrant en milieu défavorisé. Dans F. V. Tochon (dir), Éduquer avant l'école: L'intervention face à la pauvreté et ses paradoxes (p. 241-263). Montréal, QC: Presses de l'université de Montréal.

- Kempner, K. (1992). Wolfes in sheep's clothing: positivist masquerading as phenomenologists. Educational Foundations, 6(1), 67-80. ERIC: ED 369 662.
- King, C. M. (1993, février). On becoming reflective writers and practitioners: lessons from experienced teachers. Article présenté au congrès annuel de l'Association de recherche en éducation de l'est (Eastern Educational Research Association). Clearwater Beach, FL. ERIC: ED 363 886.
- Laperrière, A. (1994). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématique et enjeux (p. 45-66). Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale. Rimouski, QC: Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).
- Leahey, J., Marcoux, Y., Sauvageau, J., et Spain, A. (1989). L'élaboration de la méthode d'une recherche d'inspiration phénoménologique: quiproquos et imbroglio. Dans C. Baribeau et M. Arriola-Socol (dir.), Approche phénoménologique de la recherche (p. 27-41). Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) tenu à l'université du Québec à Trois-Rivières le 25 novembre 1988.

Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Newbury Park, CA: Sage.

Mellouki, M. (1990). Les discours sur le savoir enseignant au Québec: quelques repères socio-historiques. Revue des sciences de l'éducation, 16(3), 393-404.

Mellouki, M. et Tardif, M. (1995). Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980. Les cahiers du Labraps, 17, 1-100.

Mercier, D. (1994). Notes de terrain. Projet «La carte des cas vécus», sous la direction de François V. Tochon. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.

Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard.

Ministère de la santé et des services sociaux (1992). Politique de périnatalité. Québec, QC: Publications du Québec.

Miron, J.-M. (1994). Notes de terrain. Projet «La carte des cas vécus», sous la direction de François V. Tochon. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.

- Morin, A. (1993). Outils de validation et d'analyse des données en recherche-action intégrale. Revue de l'association pour la recherche qualitative, 8, 43-63.
- Moutaouakil (EL), T. (1994). Notes de terrain. Projet «La carte des cas vécus», sous la direction de François V. Tochon. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.
- Office des services de garde à l'enfance du Québec (OSGE) (1994). Jouer, c'est magique. Québec, QC: Publications du Québec.
- Office des services de garde à l'enfance du Québec (OSGE) (1995). Répertoire des politiques administratives. Québec, QC: Publications du Québec.
- Paillé, P. (1991, mai). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration. Article présenté au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. Cahiers de recherche sociologique, 23(2), 147-181.
-

- Palmer, P. J. (1993). Good talk about good teaching. Improving teaching through conversation and community. Change, 25(6), 8-13.
- Paupé, É. (1984). Techniques d'entretien et d'entrevue. Ville Mont-Royal, QC: Modulo.
- Pirès, A. P. (1982). La méthode qualitative en Amérique du Nord: un débat manqué (1918-1960). Sociologie et sociétés, 14(1), 15-29.
- Pourtois, J. P., et Desmet, H. (1988). Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Regroupement des garderies du Montréal métropolitain (RGMM), (1995). Actes des états généraux sur la petite enfance. Montréal, QC: Regroupement des garderies du Montréal métropolitain.
- Rey, A. (1995). Dictionnaire historique de la langue française. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Richardson, L. (1994). Writing. A method of inquiry. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), Handbook of qualitative research (p. 516-519). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Rogers, C. R. (1970). Le développement de la personne. Paris: Dunod.

Sartre, J. P. (1943). L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard.

Sauvageau, J. (1989). Historicité, corporalité et «présence» du chercheur dans le processus de recherche: quelques problèmes liés à la pratique de la réduction phénoménologique. Dans C. Baribeau et M. Arriola-Socol (éds), Approche phénoménologique de la recherche (p. 81-97), Actes du colloque de l'ARQ tenu à l'université du Québec à Trois-Rivières le 25 novembre 1988.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. New-York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schrödinger, E. (1992). Physique quantique et représentation du monde. Paris: Seuil.

Smagorinsky, P. (1995). Constructing meaning in the disciplines: Reconceptualizing writing across the curriculum as composing across the curriculum. American Journal of Education, 103(2), 160-184.

Thomas, D. (1991, août). Teachers as unexplored persons; pre-service teachers' narratives, diaries and field notes. Article présenté au congrès

annuel de l'Association britannique de recherche en éducation, Nottingham, Angleterre. ERIC: ED 340 672.

Tochon, F. V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. Revue des sciences de l'éducation, 18(2), 181-197.

Tochon, F. V. (1994). Presence beyond the narrative: semiotic tools for deconstructing the personal story. Curriculum Studies, 2(2), p. 221-247.

Tochon, F. V. (1996). Services de garde à l'enfance et familles de milieux défavorisés ou pluriethniques : quoi de neuf ? Dans F. V. Tochon (éd), Éduquer avant l'école: L'intervention face à la pauvreté et ses paradoxes (p. 7-37). Montréal, QC: Presses de l'université de Montréal.

Tochon, F. V., Miron, J.-M., & Mercier, D. (1995). *Évaluation qualitative du programme d'intervention «La carte des cas vécus» - Rapport final sur la recherche subventionnée par le Fonds Famille, le Conseil Québécois de la Recherche Sociale et l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Département d'enseignement au préscolaire et au primaire.

Tochon, F. V., et Toupin, J. (1993). La carte des cas vécus. Projet de recherche subventionné par le Conseil québécois de la recherche

sociale et le Fonds Famille. Québec, QC: Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).

Trudelle, D. (1991). Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques. Thèse doctorale. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal.

Walsh, D. (1996). Éducateurs et parents: un point de vue personnel. Dans F. V. Tochon (dir.), Éduquer avant l'école: L'intervention face à la pauvreté et ses paradoxes (p. 161-176). Montréal, QC: Presses de l'université de Montréal.

Webb-Mitchell, B. (1990). Listen and learn from narratives that tell a story. Religious education, 85(4), 617-630.

Annexe 1

Guides pour les entrevues

Annexe 1.1
Guide pour les entrevues réalisées
de juin à septembre 1994

Balises:

Rechercher l'histoire personnelle.

Les perceptions personnelles des enfants, des parents, du projet.

Rechercher des anecdotes.

Vérifier la feuille d'autorisation pour l'enregistrement.

Pourrais-tu me dire ton âge?

Quelle est ta formation en garderie?

As-tu une autre formation, dans un autre domaine?

Depuis combien de temps travailles-tu en garderie?

As-tu une expérience dans un domaine connexe, l'enseignement, par exemple?

Si une de tes amies, elle-même éducatrice comme toi, était de passage et qu'elle te demandait de lui raconter le projet, que lui dirais-tu?

Que lui dirais-tu des parents?

Des enfants?

Quelle anecdote lui raconterais-tu?

A notre première rencontre, nous avons parlé du projet. Puis il y a eu les photos, les moments de transition, le jeu de la Floride, les valeurs, la monoparentalité, la violence, la fratrie..

Quel thème as-tu le plus aimé?

Pourquoi?

Parle-moi de la pertinence des thèmes pour les parents de ta garderie.

Donne-moi un exemple.

Lorsque tu penses au projet, y a-t-il une soirée qui te revienne spontanément? Parle-moi de cette soirée. Qu'est-ce qui t'a touché?...Par exemple?

En octobre dernier, connaissais-tu bien les parents du projet?

Et maintenant?

Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à les connaître?

Y a-t-il eu un tournant, un moment clef, dans ta relation avec eux? As-tu un exemple?

Est-ce que tu connaissais les autres éducatrices du projet?

Au début, comment ça allait avec elles?

Et maintenant? Peux-tu me l'illustrer?

En regardant les mois passés ensemble, que comprends-tu du projet?

Si tu repenses au déroulement du projet, les séances, les thèmes abordés, les discussions durant et entre les séances,

Ce qui te satisfait le plus?

Ce qui te satisfait le moins?

Qu'est-ce que cela t'a apporté?

A combien, sur 10, est-ce que tu évalues ta satisfaction?

L'an prochain, si tu avais à organiser et à animer des rencontres éducatrices / parents, comment t'y prendrais-tu?

De quel support aurais-tu besoin?

Annexe 1.2
Guide pour les entrevues réalisées à l'automne 1995

- a) Plus d'un an après sa participation au projet enfant-soleil, quel bilan fait-il de sa participation à cette recherche-action?
- b) Peut-il parler de ce projet en termes d'ateliers réflexifs?
- c) Peut-il parler de l'usage qu'il a fait depuis des outils réflexifs que nous avons utilisés?
- d) Peut-il me parler de ses perceptions d'ateliers réflexifs dans une formation des éducatrices?
- e) Peut-il parler d'un éventuel questionnement éthique durant le projet et après le projet? Le lien avec les ateliers réflexifs?

Annexe 2

Extraits des notes de terrain

Extraits des entrevues

Annexe 2.1

Extraits des notes de terrain

Mardi 9 novembre, Croissant d'Or

De la fatigue

Après cette troisième rencontre, je me sens extrêmement fatigué, mentalement et physiquement. Qu'est-ce qui m'a épuisé ce soir? D'une part, cette soirée m'a fait apprécier, par contraste, la présence de Marie-Ange qui s'occupe, en général, de tout le branle-bas de combat. Son absence m'a été sensible. D'autre part, la pauvreté du milieu, des parents, leur misère, si criante à travers tous les déménagements, les séparations et aventures malencontreuses qu'ils nous ont racontées avec simplicité, m'a touché. Ils nous ont révélé des besoins: de se rencontrer, de parler, d'avoir des "trucs", des "comment on fait". Je suis ému du manque de moyens qu'ils ont évoqué. Je suis aussi choqué du verre d'eau jeté à la figure pour calmer les enfants. Je ne veux pas juger les gens qui l'utilisent mais je condamne la méthode.

Un autre type d'intervention?

Il y a dans cette garderie un contexte tellement différent, une situation sociale tellement plus difficile: j'espère que nous saurons nous adapter et répondre à certains des besoins évoqués. L'idée d'une mise en situation bien

préparée et pertinente, jouée par moi avec l'aide de quelqu'un, qui oriente la discussion, m'est venue durant la soirée.

Je trouve difficile de conserver une orientation commune aux différentes discussions ainsi que de faire en sorte que chacun puisse comprendre l'autre. En fait, au souper et après, tout le monde a tendance à parler en même temps et dans toutes sortes de directions. La prochaine rencontre, il serait bon que je prenne avec eux le temps de fixer certaines balises: parler une personne à la fois, parler de soi.

Le rôle de François

François nous demande, à Karima et moi, comment nous avons perçu son acceptation de la part du groupe de parents. Nous nous entendons pour dire que c'est peut-être le groupe où il est le plus spontanément accepté. Je perçois une attente du groupe face à François et à son bagage, sa compétence. Il n'aura que de petits ajustements à faire quant à la longueur des phrases, à la simplicité du vocabulaire et au nombre de phrases utilisées pour formuler ses idées.

Une préoccupation personnelle

Je ressens un intérêt particulier pour cette garderie, pour sa clientèle. La demande des parents me touche et je suis prêt à m'investir davantage avec ces parents. Quelle forme cela pourrait-il prendre? L'idée de correspondance amenée par François dans son journal me vient. C'est à explorer.

Mardi 7 décembre 1993. Croissant d'Or

Je vois les éducatrices d'un autre oeil

La dernière fois que nous nous sommes retrouvés dans cette garderie, j'avais été incommodé par le récit d'un parent qui portait à penser qu'une éducatrice semblait avoir recommandé d'aller jusqu'à lancer un verre d'eau aux enfants qui faisaient une "crise". Aujourd'hui, grâce à notre discussion à 16 heures 30, mon point de vue s'est modifié. Je comprends mieux la clientèle à laquelle elles ont affaire. Elles racontent deux anecdotes où les parents sont arrivés à la garderie en colère contre elles, prêtes à retirer leurs enfants et ce, pour des incidents finalement sans grande importance. Cette discussion me montre bien la difficulté de conjuguer avec ces parents qui semblent passer d'un extrême à l'autre sans transition. Je constate également qu'elles font beaucoup pour satisfaire et apporter à ces parents ce dont ils ont besoin.

Une mère qui ne désirait pas venir.

La mère d'Hélène nous mentionne qu'elle n'avait pas envie de venir, qu'elle avait passé une partie de la journée à l'hôpital, qu'elle aurait dormi. Les éducatrices nous avaient aussi dit, dans la conversation, qu'elles avaient dû la motiver beaucoup pour qu'elle soit présente. Arrivée à son tour, au moment de prendre la parole, elle hésite, dit qu'elle ne veut pas parler. Avec humour, j'insiste pour qu'elle échange au moins un peu. Elle se confie alors

abondamment (j'en parle plus loin) et, au souper, je reviens avec elle pour constater que, finalement, elle ne regrette pas sa soirée, qu'elle en a retiré beaucoup. Il est nécessaire, vis-à-vis de plusieurs de ces parents, de leur donner un petit coup de pouce pour se mettre en mouvement.

Témoignages: le besoin de se décharger le coeur

Les éducatrices, dans notre rencontre avec elles, nous avaient confié les situations difficiles qu'elles vivaient depuis le mois dernier avec les parents. Lorsque les parents arrivent, spontanément, ceux-ci reviennent sur ces situations, les mentionnent très simplement devant les éducatrices, comme pour s'en libérer.

Les échanges se déroulent simplement. Dans la description de chacune des situations amenées par les parents, je dois ramener doucement la conversation sur des thèmes communs, pour ne pas s'éparpiller. Par la simplicité et la franchise des parents, notre discussion s'approfondie.

Les éducatrices comme ressource

Tout au long de la soirée, devant les parents souvent désespérés, cherchant des solutions, je reviens à la communication avec le milieu de garde. Spontanément, les parents amènent des exemples dans lesquels le milieu de garde apporte une solution à des situations vécues. Avec la mère d'Hélène, qui nous dit que son enfant est méchante, je fais ressortir que l'éducatrice a un autre point de vue, de même que le professeur de maternelle. Je

lui suggère de regarder comment réagissent ces personnes aux colères de sa fille. Dans ces situations, elles ne se fâchent pas, permettant simplement à l'enfant de faire sa colère et ensuite de passer à autre chose. Elle prend conscience qu'elle réagit, elle, très différemment.

En raison de ces échanges, il m'apparaît que pour ces parents, communiquer avec les éducatrices se résume à dire ce qui ne va pas lorsqu'ils en ont gros sur le coeur. La discussion semble alors inévitablement commencer par "Bien là, s'il ne se passe rien, je vais retirer mon enfant!" Je crois qu'à la fin de la soirée, une autre perspective de communication s'établit: communiquer pour mieux comprendre, sans critiquer, pour s'aider et pour le plaisir.

Une grosse tâche pour les éducatrices.

Après la rencontre, je prends quelques minutes pour vérifier avec les éducatrices comment elles perçoivent les suggestions de communication entre elles et les parents. Elles mentionnent que cette surcharge de tâche peut être lourde, que peut-être elles aimeraient être déchargées d'une heure de présence enfants pour mieux communiquer avec les parents. Je mentionne qu'au niveau du budget prévu pour le projet, cela ne sera vraisemblablement pas possible. Je ferai part de cette suggestion à l'équipe; ce pourrait être une conclusion et suggestion du projet: que l'Office des services de garde accorde un certain budget à cette tâche. J'assure aux éducatrices que notre but n'est

pas de les surcharger, que si nous pouvons les aider d'une façon quelconque, nous le ferons, et que nous désirons que cette tâche reste légère.

Annexe 2.2

Extraits des entrevues

Entrevue avec Lawrence **Juin 1994**

Imagine qu'une de tes amies, éducatrice, est de passage à Sherbrooke.

Raconte-lui ce qui s'est passé dans le projet.

Nous avons eu des rencontres environ tous les mois, la plupart du temps, entre deux garderies. Il y a eu trois rencontres sur des thèmes particuliers, la monoparentalité et la fratrie et l'agressivité. Nous avons profité de ces rencontres pour jaser avec les parents, en particulier des enfants et des attentes des parents vis-à-vis de ce qui se passe à la garderie, pour donner des renseignements concernant nos valeurs, pour que les parents nous informent de leurs valeurs. C'était le moment où les parents avaient la chance d'être libérés, de ne pas préparer le repas, de ne pas s'occuper des enfants; les éducateurs aussi, d'ailleurs.

Que lui dirais-tu de ton implication dans le projet?

Par rapport à l'implication, j'ai une petite insatisfaction parce que je ne travaille pas souvent avec les enfants du groupe auxquels appartenait les enfants-soleils. Alors, souvent j'allais m'informer auprès de leur éducatrice principale qui, elle, passe presque toutes ses journées avec eux. Moi, je me

suis arrangée, en cours de route, pour passer une demi-journée avec eux, de façon à ce que mon implication dans le projet soit plus pertinente.

Que lui dirais-tu des parents qui ont participé au projet?

Je lui dirais que les parents étaient très motivés, que cela nous a permis de les rencontrer, de mieux les connaître. Les parents qui ont participé le plus sont ceux qui, en général, sont enclins à jaser avec moi.

Que lui dirais-tu des enfants qui ont participé au projet?

Au départ, j'ai compris que le projet avait pour objet de favoriser la transition avec l'école. Je voyais que Pierre en aurait besoin lorsqu'il commencerait la maternelle. Les autres, c'étaient des enfants se situant aux extrêmes: je pense à Norbert qui était plutôt calme, sans problème, son frère étant plus énervé. Annie était très sûre d'elle et difficile à confronter. C'est ce que j'aurais à dire des enfants.

Y a-t-il une anecdote que tu lui raconterais?

Je pense que je parlerais de Gilbert et de sa démonstration sur la sexualité. Gilbert a eu l'impression que les parents croyaient qu'il donnait trop de détails sur la sexualité. Un soir, il est arrivé avec un livre et un toutou portant des bébés à l'intérieur de son ventre. Il voulait montrer que ce qu'il disait aux enfants n'était pas si effrayant que les parents auraient pu le croire suite à ses interventions, la rencontre précédente. Je raconterais aussi le moment où il a été question de la différence entre l'école et la garderie, à

propos d'un enfant de l'autre garderie qui était perçu comme très différent à l'école et à la garderie. Dans cette équipe-là, il y avait une règle sous-entendue: ne pas montrer ses divergences par rapport aux enfants. Personne n'osait dire qu'à la garderie, l'enfant est dans un groupe de huit et qu'à l'école, il est dans un groupe de vingt. Ce qui fait une grande différence. Cette règle de silence m'a frappé.

Quel thème as-tu le plus aimé?

Le thème de la sexualité m'a vraiment apporté quelque chose. J'ai été surprise de ce que j'y ai appris et que je n'aurais jamais su si je n'avais pas participé à ces rencontres. Généralement, nous pensons qu'il faut parler un peu de la sexualité, pour répondre aux besoins des enfants; ce qui est ressorti de ce thème, c'est que les parents veulent que nous en parlions le moins possible. Ce qui est plutôt surprenant: les parents aiment mieux conserver cela pour la famille.

Qu'est-ce que t'a apporté cette soirée?

J'ai un exemple: à la garderie, nous avons une journée sur le thème du corps humain et, parmi les livres prévus, il y avait des images plutôt explicites. Nous les aurions peut-être montrées, avec supervision, mais, suite à cette soirée, nous avons retiré les livres. Nous nous sommes dit que les parents ne tenaient pas à cela et ne souhaitaient pas que nous fassions une éducation aussi poussée. Nous les avons rangés et finalement ils n'ont pas servi.

Il y avait trop de risques?

Ils étaient dans la boîte de la bibliothèque et, généralement, nous laissons les enfants regarder les livres comme ils le veulent. Mais là, nous les avons retirés pour ne pas qu'ils tombent dessus et qu'ils se posent des questions à partir d'images vues à la garderie. La personne qui a choisi les livres n'était pas présente à la rencontre. Elle m'a demandé: pourquoi ne veux-tu pas que l'on montre des images comme celles-là? Je lui ai expliqué: si on montre cela, des questions vont surgir et les parents aiment mieux qu'elles viennent des enfants et non pas que cela passe par la garderie ou soit provoqué par des images.

Est-ce que cela a été discuté dans la garderie?

Non, je pense qu'ils ont fait confiance au jugement de ceux qui avaient discuté avec les parents. Les trois livres en question ont été retirés: il y avait des images, des dessins qui auraient suscité des questions.

J'aimerais que tu me parles de la pertinence des thèmes pour les parents.

Je pense que les thèmes étaient passablement pertinents. Finalement, c'était les parents qui les choisissaient, qui décidaient de parler d'un thème plutôt que d'un autre. Il ne me vient pas d'exemple particulier... Je pense à la rencontre sur la monoparentalité: un parent a réussi à s'exprimer davantage qu'aux autres rencontres. Nous avons l'impression qu'elle en avait gros sur le

coeur et qu'elle l'a sorti. Même à la première rencontre, elle parlait déjà de la monoparentalité, comment cela se vivait difficilement pour elle: elle a profité de cette rencontre pour dire ses besoins. Elle a vraiment eu l'impression que la discussion avait servi à quelque chose et que cela allait changer sa situation. C'était pour elle une façon de se faire comprendre, de faire comprendre ses comportements: elle avait peut-être déjà pensé qu'on la jugeait et à cette soirée, elle a profité de l'occasion pour expliquer les comportements qu'elle a parfois à la garderie.

Est-ce que son attitude a changé?

La rencontre est quand même assez récente, je n'ai pas eu l'occasion de remarquer de changement, c'est un parent assez sévère, je n'ai pas remarqué... Je ne m'avancerai pas là-dessus. Si cela faisait plus longtemps, j'aurais peut-être eu l'occasion de remarquer quelque chose.

Lorsque tu penses au projet, y a-t-il une soirée qui te revienne spontanément?

La soirée où nous avons apporté photos me revient pour plusieurs raisons mais, entre autres, parce que l'on se forçait pour en trouver et que l'on n'en trouvait pas; lorsque nous en avons trouvé et que nous les avons amenées, elles n'ont à peu près pas servi. J'ai trouvé que c'était dommage. J'ai aussi constaté que les parents étaient fiers d'apporter les photos de leur enfant lorsqu'il était petit. C'est vrai que cela a contribué à la mise en route de

cette première rencontre. C'est à partir de là que nous avons commencé à parler, de la famille, bien souvent. Le thème de la photo a été très pertinent pour la première rencontre: cela a aidé les parents à parler de choses très personnelles, ce que l'on ne fait habituellement pas avec des gens que l'on ne connaît pas.

Par exemple?

Au début du projet, il y avait Éric. Sa mère parlait de sa vie de couple abondamment et un peu de sa religion. Elle laissait sous-entendre des choses. Si elle était restée, elle aurait fini par en parler plus clairement. Autrement, elle n'en aurait jamais parlé. Par exemple, il n'avait jamais été question de sa religion en dehors de cette rencontre là.

C'était nouveau pour vous?

Nous avons pu remarquer des crucifix dans son cou, mais qu'elle en parle, non elle ne le faisait pas, sinon de dire que son fils avait été guéri miraculeusement. Elle en avait parlé à ce sujet, mais sans plus.

Lorsque nous avons commencé le projet, connaissais-tu bien les parents?

Camélia, je la connaissais moins que je la connais aujourd'hui. Je ne connaissais pas Cathy et ce sont nos rencontres qui ont provoqué des échanges à propos de ses enfants. La mère de Éric nous jasait beaucoup, la relation était bien établie. C'était les trois parents présents au départ. Après cela est

venu se joindre Carole et Anne-Lise; elles connaissent tout le monde et il est facile de leur parler. Je comprends mieux le comportement d'Anne-Lise après les rencontres avec Carole. Je comprends mieux la manière dont elle l'éduque. C'est un enfant qui a des choix que d'autres n'ont pas. Par exemple, des parents disent à leur enfant: tu fais cela parce que maman le demande, c'est seulement pour cette raison; alors que Carole donne un choix plus large: si elle a une bonne raison, elle va peut-être laisser passer des consignes à Anne-Lise. Toute son éducation en général démontre pourquoi elle est comme cela aujourd'hui.

Annexe 3

Feuilles de consentement

Annexe 3.1**Feuille de consentement - Projet «Enfants-soleils»**

Après avoir été informée des buts de recherche du professeur François Tochon, de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke sur «La relation famille-garderie», je donne par la présente mon consentement à participer à cette recherche.

Je comprends que cette recherche implique de participer à une série d'interventions avec les parents, et à un entretien de 60 minutes environ avant les séances avec les parents pour approfondir certaines questions, en vue d'améliorer l'aide et l'information dispensées aux parents, aux enfants et aux garderies. Le but de la recherche en intervention est d'identifier les besoins d'aide et d'information des éducatrices, des parents et des enfants quant à la relation entre la garderie et la famille.

Je pourrai retirer ma participation à n'importe quelle étape de la recherche si je le désire. J'aurai accès à toutes les données du programme de recherche qui me concernent sur demande. J'accepte de céder mes droits sur le texte des entretiens. Les données seront couvertes par la confidentialité.

date

garderie

signature

témoin

Annexe 3.2**Feuille de consentement - mémoire**

J'ai été informé des objectifs qui ont mené M. Jean-Marie Miron, étudiant à la M.A., (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke) à me demander un entretien sur le thème de ma participation au projet «Enfants-soleils». Par la présente, je donne mon consentement à participer à ce travail de recherche.

Je comprends que le but de l'entretien portera sur la perception ma participation à ce projet et la relation avec les parents qui s'y est établie.

Je pourrai retirer ma participation à n'importe quelle étape de la recherche si je le désire. J'accepte de céder mes droits sur le texte des entretiens. Les données seront couvertes par la confidentialité.

date

garderie

signature

témoin