

# Les services de garde comme lieu de formation et de soutien pour les parents

Pistes et réflexions issues de la recherche

Jean-Marie MIRON  
*Université de Montréal*  
*Université de Paris X*

La question de la prévention dans les familles est un élément important de la réflexion sur le système d'éducation québécois et s'insère dans une restructuration des services éducatifs offerts aux enfants en bas âge. Il semble nécessaire « d'offrir plus largement les programmes d'affinement des compétences parentales qui, à la fois, mettent à profit les acquis et les ressources des parents, et les soutiennent dans la démarche entreprise auprès de leur enfant » (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, p. 78). Ce respect des acquis et des ressources parentales implique que l'on considère les parents comme faisant partie de la solution et qu'on leur offre un soutien dans des lieux qui leur sont naturels, avec des personnes avec qui ils peuvent établir des liens durables et avec lesquelles ils collaborent déjà.

Afin de rejoindre les parents et de leur offrir un soutien éducatif, le réseau des services de garde à l'enfance propose une structure où des moyens visant à intervenir précocement auprès des enfants sont déjà en place (OSGE, 1994). Le programme « Jouer, c'est magique <sup>1</sup> » a été implanté dans de nombreuses garderies et constitue un élément important de l'intervention précoce en milieu défavorisé. Les associations de garderies

---

1. Il s'agit de l'adaptation québécoise du programme américain « Perry Preschool Program ».

réclament davantage de moyens pour permettre aux éducatrices<sup>2</sup> de jouer un rôle de premier plan auprès de l'enfant et de la famille. La collaboration entre les services de garde et les parents, dans un esprit de respect des acquis est une voie prometteuse (Conseil supérieur de l'éducation, 1996) et constitue un lieu d'apprentissage où les savoirs qui concernent l'éducation des jeunes enfants peuvent être confrontés, échangés et développés.

Actuellement, les services de garde vivent une transformation majeure : déjà renommés « centres de la petite enfance », ils sont invités à offrir des services variés aux familles. De plus, la mise en place de services de prématernelle pour les enfants de quatre ans, l'adoption d'un programme éducatif commun à toutes les garderies et la réduction progressive du tarif (à cinq dollars) font en sorte que les services éducatifs qui seront offerts dans ces centres seront de plus en plus accessibles à tous les enfants des familles québécoises. Déjà, les services de garde québécois sont des lieux où de jeunes parents rencontrent quotidiennement des professionnelles en charge de l'éducation de leurs enfants. La présence des parents dans les services de garde, la place qu'ils y occupent (dans les comités pédagogiques et le conseil d'administration, par exemple), la relation de confiance qu'ils développent avec les éducatrices, la connaissance des enfants qu'ont les éducatrices et leur compétence éducative font des garderies et de la participation des éducatrices un adjuvant important à la réussite d'un programme de formation parentale.

De 1993 à 1997, l'équipe de recherche « Langages, communication et interactions en éducation », sous la direction de François Victor Tochon, a organisé plus d'une centaine de rencontres<sup>3</sup> entre des parents et des éducatrices de garderies (Tochon et Toupin, 1993 ; Tochon, 1995-1997). Le programme de recherche s'est principalement déroulé dans des services de garde en milieu défavorisé. Les parents des enfants ont été invités à participer aux rencontres, sans distinction de statut financier. Les rencontres se sont tenues en soirée, autour de thèmes reliés à l'éducation des enfants. Un service de garde et le repas ont été offerts aux parents. Pour chaque garderie, au moins deux éducatrices ont participé à la préparation des soirées et aux discussions avec les parents. Certains sites ont regroupé les parents de deux garderies. L'intervention s'est construite progressivement, en collaboration avec les parents et les éducatrices, par la discussion autour de thèmes et de cas vécus.

2. En raison du plus grand nombre de femmes qui exercent cette profession, nous utilisons le féminin pour désigner tout aussi bien les hommes que les femmes.
3. Nous remercions le Fonds Famille et le Conseil québécois de la recherche sociale qui ont rendu ces recherches possibles. Nous remercions également le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche, de même que le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour leur appui.

La première partie du programme de recherche s'est déroulée sur un an, dans huit garderies dont six ont été regroupées deux à deux. Durant la deuxième partie du programme, nous avons rencontré des parents de sept garderies sur une période de deux années pour six d'entre elles et une année pour la septième ; deux groupes de parents dont les enfants fréquentaient une prématernelle scolaire ont aussi bénéficié de rencontres échelonnées sur une année. Parmi les résultats quantitatifs et qualitatifs de ces rencontres<sup>4</sup>, on peut noter une meilleure pratique éducative, une réduction du stress de l'enfant, du stress du parent, une augmentation du sentiment de compétence parentale et une meilleure communication entre la famille et les garderies. On peut aussi remarquer la forte participation des parents et leur assiduité, malgré le caractère volontaire de la présence aux rencontres.

Nous avons utilisé un modèle narratif de la communication orale. Dans ce modèle, « chaque personne construit le sens de sa vie grâce aux histoires qu'elle s'en raconte, qu'elle raconte à d'autres, et que d'autres lui en racontent » (Tochon, 1997b, p. 56). La démarche consiste en quatre phases : expression de l'expérience de chacun et de ce qui a été compris de l'expérience de l'autre ; reformulation et précision de son expérience, déconstruction par l'examen de la cohérence interne du récit et reconstruction de l'expérience par l'articulation des préoccupations communes (Tochon, 1997b).

Cette démarche narrative a soutenu la réflexion des parents. À travers la démarche narrative, ils ont pu réfléchir aux actions posées, aux savoirs implicites à ces actions et aux solutions possibles. La narration a permis d'ancrer la pratique réflexive dans l'expérience partagée de chaque parent. Nous avons déjà proposé de considérer la famille comme productrice de savoirs et l'intervention comme lieu d'explicitation et de construction de ces savoirs pratiques, et ainsi définir la compétence parentale comme une pratique réflexive (Miron, 1998a, 1998b). De cette manière les parents peuvent formuler les difficultés inhérentes à l'éducation des enfants dans l'optique des problèmes à résoudre et apprendre à y réfléchir par cadrage, recadrage, expérimentation et évaluation de l'action.

---

4. Tochon, F. V. (1997a). De l'évaluation au paradoxe de l'autonomie planifiée : un point de vue méthodologique. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (297-323). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université

Tochon, F. V. (à paraître). *Recherche-intervention : récits d'expérience sur la relation famille-garderie*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Rapport de recherche en voie de publication.

Nous avons noté que les parents sont capables de s'observer et d'évaluer leurs actions. Les pistes que nous avons ainsi dégagées vont dans le sens du respect des acquis des parents, du développement de leur compétence et situe la formation parentale dans un cadre pédagogique où des parents de différents milieux et de différentes cultures peuvent collaborer entre eux et avec les éducatrices responsables de leurs enfants.

Le programme d'intervention et de recherche s'est déroulé sur des lieux proches de la famille et a regroupé des parents et des éducatrices qui se côtoient quotidiennement, dans une relation centrée sur l'enfant. Un aspect original de ce programme repose sur la modification de la relation entre les parents et les personnes responsables de l'éducation de leurs enfants. Cette meilleure relation s'ajoute au travail réflexif sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents. Par la participation des éducatrices et le déroulement des rencontres sur les lieux même que fréquentent les parents et les enfants, une transformation du mésosystème famille-garderie a été possible. Ainsi, la transformation du système familial, centrée sur la modification d'attitudes et de pratiques, s'est imbriquée dans la modification de la relation entre les parents et les personnes responsables de l'éducation de leurs enfants, ce qui permet d'étendre les effets de l'intervention à l'ensemble de la garderie et de s'assurer que ceux-ci seront plus durables, étant soutenus par la communication entre les deux milieux.

Du point de vue du soutien à la famille, que pouvons-nous tirer de la participation des éducatrices et du choix des centres de la petite enfance comme lieu de soutien et de formation? Quels avantages représente la participation des éducatrices aux rencontres de formation parentale? Quel est l'impact du lieu d'intervention sur le déroulement de la formation? Quels sont les obstacles pouvant surgir? Que pouvons-nous en tirer quant à l'avenir des centres de la petite enfance et leur mission?

À partir des notes qualitatives prises tout au long du programme d'intervention, nous examinons d'abord la relation qui s'est établie entre les éducatrices et les parents et situons le problème de l'intervention en services de garde dans le cadre de la reconnaissance de l'importance pour la famille que peuvent prendre ces services éducatifs. Puis, nous présentons quelques exemples de situations de soutien propres à l'intervention dans les centres de la petite enfance et les obstacles qu'on peut y rencontrer. Nous abordons ensuite les obstacles, les défis ainsi que les besoins de formation et d'encadrement qui découlent de la participation des éducatrices aux rencontres de formation parentale. Finalement, nous réfléchissons à la transformation des garderies en centres de la petite enfance et à la place réservée au soutien parental dans cette nouvelle structure.

## ÉDUCATRICES ET PARENTS : LE PARTAGE DU POUVOIR

Nous sommes partis du principe que les parents et les éducatrices gagneraient à devenir de meilleurs partenaires de l'éducation des enfants. Pour y arriver, nous n'avons pas cherché à placer les intervenants de l'équipe de recherche et les éducatrices dans une position où les parents recevraient un savoir descendant. Les savoirs préalables des intervenants et des éducatrices ont été mis entre parenthèses pour favoriser un climat de confiance et de réciprocité et permettre de redéfinir les relations de pouvoir entre les chercheurs, les éducatrices et les parents.

Nous avons considéré que les parents devaient participer librement aux rencontres : nous avons ainsi évité qu'ils soient désignés par les éducatrices ou par un test psychométrique qui aurait pu soulever la question « Pourquoi mon enfant ? On n'est pas correct ? » ou localiser une différence qui aurait pu justifier l'attente de résultats et de solutions déjà toutes faites. Nous nous sommes ainsi abstenus de formaliser les rapports entre les parents, les éducatrices et les chercheurs : les parents n'étaient pas là pour recevoir des solutions ni les chercheurs, pour les fournir.

Même si nous disposions d'une importante banque de thèmes et de stratégies d'animation, nous avons laissé les parents choisir les thèmes qui seraient abordés et la manière de les traiter. Les éducatrices ont participé à ce choix au même titre que les parents. Nous avons ainsi acquis la confiance des parents : nous n'étions pas là pour les juger, les évaluer ou leur donner un savoir dont ils ne sauraient que faire. Nous étions là, avec les éducatrices, pour leur offrir un service. Une fois cette confiance acquise, les parents ont souvent préféré nous donner la tâche de préciser le thème et les stratégies pour la soirée, nous indiquant brièvement leur préférence : ce faisant, ils affirmaient leur désir de garder le plus de temps possible pour les discussions.

Dans les garderies où nous nous sommes rendus, les parents sont les gestionnaires majoritaires de la corporation sans but lucratif qui administre le service de garde. Il y a déjà là un partage du pouvoir entre le groupe des parents, le groupe des éducatrices et la personne responsable de la garderie. Par contre, de manière générale, les éducatrices tiennent à conserver la pleine gestion du programme éducatif en direction des enfants et ce pour plusieurs raisons allant de motifs d'efficacité, de principes et d'un souci d'affirmation professionnelle en vue d'une reconnaissance les distinguant des « simples gardiennes ». Dans les rencontres, nous avons favorisé le partage du pouvoir et la reconnaissance réciproque des compétences des éducatrices et des parents.

Au fil des rencontres, les éducatrices ont pu affirmer leurs compétences tout en reconnaissant celles des parents. Avec les parents et les éducatrices, nous avons réussi à dépasser les solutions toutes faites, formulées sous forme de trucs ou de recettes, et à considérer réflexivement les solutions apportées aux problèmes d'éducation des enfants à la garderie et celles apportées à la maison. Les moyens mis en œuvre dans l'un et l'autre milieu ont été confrontés et situés dans leur contexte. Par exemple,

Un parent nous raconte que, parfois, il ne sait plus comment faire respecter les consignes. Il tape alors son enfant. Il s'agit là d'une confiance : non pas le geste, mais la situation de débordement où il se trouve. D'autres parents semblent avoir vécu la même chose. Je mentionne que la tape arrive parfois lorsqu'on a l'impression d'avoir tout essayé. Que pourriez-vous faire d'autres? C'est une question difficile. Puis je demande aux éducatrices ce qu'elles font puisqu'elles n'ont pas recours à la tape. Florentine commence à raconter les moments où elle, aussi, atteint les limites de sa patience. Elle raconte comment elle s'y prend, le temps qu'elle prend pour différer sa colère et réfléchir à l'intervention qu'elle va faire. Elle insiste sur la nécessité d'avoir recours à l'imagination et d'inventer continuellement de nouvelles manières d'intervenir qui tiennent compte de l'enfant et du contexte. Les parents réfléchissent et discutent des propos de Florentine. (Miron, 14 novembre 1995)

La participation des parents et des éducatrices a permis d'amorcer une réflexion sur les valeurs de chacun. Nous avons voulu créer un climat de communication basé sur la confiance et le respect afin d'assurer une meilleure continuité et une plus grande cohérence entre les deux milieux. Ainsi, après une discussion animée portant sur les attitudes à adopter quant à l'éducation sexuelle des enfants,

Claudia, qui est éducatrice, mentionne la réflexion qu'elle a eue à ce sujet, réflexion qui s'est étendue à toute l'équipe et qui a soulevé de nombreuses discussions. À 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 un échange réflexif. Gilbert et Laurence ont également réfléchi. Ils ont été surpris de certaines valeurs véhiculées dans le milieu familial, et surtout du peu d'information qu'ont les parents à propos des valeurs prônées à la garderie. Ces deux rencontres sur le thème des valeurs ont déclenché un processus de communication et d'ajustement entre la famille et la garderie, processus qui implique les autres éducatrices et les autres parents. (Miron, 28 mars 1994)

Cette discussion illustre le besoin d'établir un pacte entre la garderie et le milieu familial. Les valeurs de la famille, celles du milieu de garde et, dans un sens plus large, celles de la société doivent être comprises et respectées. La communication en vue de l'établissement d'un consensus minimal autour duquel s'établit un climat de confiance réciproque est le premier pas dans cette direction. À travers des valeurs parfois distinctes, la famille et la garderie sont là pour veiller au développement de l'enfant.

## L'INTERVENTION DANS LES GARDERIES : UN PROBLÈME DE RECONNAISSANCE

La plupart des garderies actuelles sont nées du mouvement communautaire et féministe de la fin des années 1960 (Baillargeon, 1989). Elles se sont développées parallèlement aux maternelles, en se centrant sur un triple rôle de ressource et de soutien pour les mères, en tant que femmes et en tant que mères, et pour les enfants (Betsalel-Presser et Joncas, 1997). Les garderies, surtout celles dont le conseil d'administration est constitué majoritairement de parents qui fréquentent la garderie, ont développé des habitudes de communication et de soutien qui sont à peu près inexistantes dans le réseau scolaire. De plus, elles ont construit, souvent en dehors des formations reconnues par les collèges ou les universités, une pédagogie de la petite enfance qui, si elle était prise en considération, pourrait être un apport original aux formations préscolaires.

Il semble que les garderies n'ont pas su mettre de l'avant leur compétence et leur expertise quant à l'éducation des enfants d'âge préscolaire et au soutien qu'elles peuvent offrir aux parents. Lorsqu'il est question d'éducation préscolaire, on entend encore trop souvent qu'il s'agit des classes maternelles, oubliant ainsi que jusqu'à tout récemment beaucoup des enfants de cinq ans qui se rendaient dans une classe de maternelle pour une demi-journée passaient le reste de la journée avec des éducatrices et des éducateurs de services de garde, en plus de côtoyer des enfants plus jeunes. Un fossé s'est creusé entre les deux milieux, fossé constitué d'ignorance, de préjugés et d'un fort écart salarial.

On a souligné à plusieurs reprises l'importance de la continuité et de la communication entre la famille et les personnes responsables de l'éducation des jeunes enfants. Sur ce point précis, les éducatrices des services de garde possèdent plusieurs longueurs d'avance sur les enseignantes et le milieu scolaire. Les éducatrices rencontrent les parents à l'arrivée et au départ quotidien de l'enfant. L'enfant reste dans le même groupe plus longtemps, souvent pendant deux ans, ce qui permet de tisser des liens importants entre l'éducatrice responsable de l'enfant et ses parents. De plus, la petite taille des garderies, comparée aux écoles primaires, ainsi que le regroupement des enfants en début et en fin de journée permet à toutes les éducatrices de côtoyer tous les enfants et tous les parents, ce qui, dans bien des cas, a pour effet d'étaler sur plusieurs années la relation qui s'établit avec l'éducatrice.

Les témoignages de parents que nous avons recueillis et les relations que nous avons observées montrent que les parents sont davantage disposés à établir une communication simple et ouverte avec les éducatrices qu'avec les enseignantes du milieu scolaire ou les intervenants des CLSC. Il faut souligner que les parents ont souvent un niveau de scolarité

semblable à celui des éducatrices. De plus, les éducatrices n'ont pas pour rôle d'évaluer les attitudes et les comportements des parents ou les apprentissages des enfants mais plutôt de créer un climat favorable au développement global de l'enfant.

En participant aux rencontres, les éducatrices ont réalisé que leur travail et celui des parents n'étaient pas très différents et qu'une saine collaboration pouvait s'installer : « cela m'a appris que tout le monde est pareil. Ce n'est pas parce que tu es éducatrice ou parent... Tu rencontres à peu près les mêmes difficultés, à différents niveaux » (Entrevue avec Maximilienne). Cette prise de conscience crée un terrain commun où parents et éducatrices sont partenaires et où chacun apprend et tire profit de l'intervention de l'autre.

Le problème de reconnaissance que vivent les milieux de garde crée une situation où des possibilités de formation et de soutien qui pourraient être offertes aux parents sont ignorées et où les ressources déjà existantes dans les services de garde sont inexploitées.

## **LA RELATION FAMILLES / CENTRES DE LA PETITE ENFANCE : POSSIBILITÉS DE SOUTIEN**

La relation qui s'établit entre les parents et les personnes responsables de l'éducation des enfants dans les garderies offre des possibilités de soutien qui ont été peu explorées. Les parents entretiennent des contacts étroits avec les éducatrices : contrairement aux classes maternelles, les parents ont l'occasion de discuter quotidiennement avec les éducatrices en charge de leur enfant. Cette communication régulière peut s'étaler sur une longue période, l'enfant étant présent à la garderie durant quelques années, dont souvent plus d'une dans le même groupe d'âge, avec la même éducatrice. Les éducatrices acquièrent une bonne connaissance de l'enfant et de sa famille. La plupart du temps, elles développent une relation amicale avec les parents. L'importance que les éducatrices ont pour les enfants, la compétence qu'elles possèdent et que leur reconnaissent les parents font qu'elles sont des personnes significatives et importantes pour la famille. L'approbation, la compréhension et 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. 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. Nous avons aussi noté qu'en raison du grand nombre d'enfants que côtoient les éducatrices, les garderies

sont souvent le lieu où les parents s'interrogent sur la « normalité » de leur enfant et partagent leurs inquiétudes face à certains comportements. Le savoir et l'expérience des éducatrices servent alors de référence pour les parents.

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. Malgré cela, les garderies et le personnel qui y travaille ne sont pas perçus comme une autorité susceptible de les évaluer et de les juger. Ce point revêt une importance accrue dans les milieux à risque qui ont souvent affaire aux services sociaux.

Les parents et les éducatrices se côtoient tous les jours et parfois même en dehors du travail lorsque l'éducatrice habite le quartier où la garderie est implantée. C'est le cas, par exemple, de Marielle :

J'habite le même quartier que la garderie, je rencontre les parents au parc, au supermarché et j'ai une relation rapide et personnelle avec les parents. Pour moi, c'est une chance, une richesse d'habiter le même quartier que la garderie. Les enfants et les parents me voient dans la vie quotidienne. Je ne suis pas une personne intouchable : je suis la personne qui va faire son épicerie comme tout le monde, qui prend des marches avec son chien. (Entrevue avec Marielle)

Les discussions entre les parents et les éducatrices ont dépassé le cadre des soirées de rencontres et ont modifié les habitudes de communication entre les parents et les éducatrices. Ainsi, régulièrement lors des soirées d'intervention, les parents et les éducatrices se sont entendues pour mieux observer l'enfant et en ont discuté entre les rencontres. De plus, lorsqu'un parent a convenu de tenter d'appliquer une solution à un problème qu'il avait avec son enfant, l'éducatrice a été en mesure de s'informer régulièrement des résultats et, au besoin, de suggérer des ajustements. Ainsi, les éducatrices ont pu apporter un suivi et un soutien presque quotidien à la démarche des parents.

Dans des entrevues réalisées vers la fin des rencontres, les éducatrices qui ont participé au programme nous ont signalé que ce climat de communication et de soutien avec la famille s'était étendu aux autres éducatrices et même aux parents qui n'avait pas participé aux rencontres. Le programme a ainsi eu un effet sur l'ensemble du mésosystème formé par la famille et la garderie. On peut considérer cet effet comme un facteur de protection à moyen et long terme, le manque de communication entre ces deux microsystèmes étant considéré comme un facteur de risque (Jacques et Baillargeon, 1997). Remarquons que l'intervention dans la

garderie, avec le personnel de la garderie, a un effet systémique important qui serait absent si les parents étaient regroupés à l'extérieur de la garderie et que les éducatrices étaient absentes. L'un des bénéfices de notre intervention est qu'elle modifie le milieu de garde et la relation que celui-ci établit avec les parents, en plus d'agir directement avec la famille.

Cette communication fréquente et personnelle n'est pas sans créer des difficultés, cependant. Les dangers sont nombreux : intrusion dans la vie personnelle des individus (des parents et des éducatrices), imposition de valeurs, glissement de la relation, etc. Il est donc nécessaire de former les éducatrices au soutien parental et de mettre en place des structures d'encadrement et de rétroaction qui permettent d'éviter des situations non désirables.

## **LES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE ET LE SOUTIEN PARENTAL : DÉFIS ET OBSTACLES**

Malgré les avantages que cela représente, le caractère souple et large de la participation des éducatrices comporte des risques : intervention dans la vie privée des parents, relations de pouvoir non souhaitables, critiques, jugements, intrusion dans des champs de compétence qui ne relèvent pas des éducatrices, etc. Les éducatrices ont besoin de formation et d'encadrement. En voici un exemple : lors d'une discussion à propos des moyens que l'on peut prendre pour faire respecter les consignes, une mère nous a dit qu'elle frappe son enfant lorsque celui-ci ne semble pas entendre les rappels à l'ordre. Près d'elle, Henriette, la responsable de la garderie, écoute avec surprise et colère les propos de cette mère qui est aussi son amie. Après la rencontre avec les parents, Henriette nous fait part de sa consternation : elle ne savait pas que son amie utilisait cette pratique et elle en est outrée. Comment Henriette doit-elle se situer ? Doit-elle réagir comme amie, comme éducatrice, comme responsable de la garderie ou comme intervenante dans le cadre d'un programme de formation parentale ? Quel est son rôle ? Quelles valeurs doit-elle privilégier : l'affirmation d'un principe fondamental véhiculé à la garderie (ce qui entraînerait une intervention directe et immédiate) ou la tolérance dans le but de transformer les habitudes de la famille (ce qui entraînerait une intervention moins directe et dont les résultats seraient différés dans le temps) ? Cette situation complexe nécessite une réflexion éthique à propos de la relation entre la famille et la garderie et du rôle de soutien des éducatrices.

Le travail des éducatrices avec les jeunes enfants et les parents implique des valeurs, tant au service de garde qu'à la maison. Cependant, la réflexion éthique sur des cas vécus semble difficile, comme nous l'avons souligné ailleurs (Miron, 1996a ; 1996b). La peur d'être jugé, le besoin de

défendre son rôle et son territoire, l'envie de juger l'autre, la déstabilisation que pourrait créer une remise en question éthique et le manque de balises à la profession sont des difficultés inhérentes à la relation entre la famille et la garderie ; elles doivent être prises en compte dans l'intervention.

Par exemple, lors d'une soirée à la garderie La Girafe, un parent a été stupéfait d'apprendre que les éducatrices permettent à son enfant de se caresser lors de moments d'intimité, à la sieste, par exemple. Les éducatrices ont été placées devant un dilemme : devraient-elles respecter les valeurs de la mère et interdire à l'enfant de se caresser ? Leur connaissance du développement et de la psychologie de l'enfant les incite à ne pas tenir compte de la demande du parent. Si elles refusent d'interdire à l'enfant de se caresser, le parent et l'enfant quitteront-ils la garderie ? Où est le bien de l'enfant ? Dissimuleront-elles des informations à la mère ? Se serviront-elles de leurs connaissances concernant le développement et la psychologie de l'enfant pour convaincre le parent ? Comment mettront-elles à profit leurs connaissances pour résoudre cette situation pratique ? La réflexion éthique des éducatrices est nécessaire pour qu'elles développent leur capacité à expliciter les valeurs en jeu dans la communication entre la famille et la garderie, à y réfléchir, à accorder leur pratique aux valeurs explicitées, à repérer les dilemmes éthiques et à les résoudre.

Les éducatrices en service de garde ne possèdent que peu ou pas de formation à la communication avec les parents et au soutien qu'elles peuvent apporter à ceux-ci. La réglementation sur les services de garde en garderie prévoit qu'une éducatrice sur trois doit posséder une attestation d'études collégiales (AEC) ou un diplôme d'études collégiales (DEC) en technique de services de garde. Les autres types de service de garde (halte-garderie, services de garde en milieu familial, jardins d'enfants et services de garde en milieu scolaire) ne sont pas soumis à cette obligation. De plus, les deux programmes mentionnés plus hauts (AEC et DEC) ne comportent que peu d'éléments susceptibles d'aider les futures éducatrices à développer des habiletés de communication et de soutien à la famille.

La participation des éducatrices à des rencontres de formation parentale qui se déroulent en garderie pose des difficultés qui peuvent être surmontées. Une première difficulté est la quasi-absence de ressources financières attribuées aux services de garde pour l'organisation d'activités parentales. Les éducatrices sont déjà peu rémunérées pour le travail qu'elles font et elles passent souvent plusieurs heures à des tâches qui ne sont pas rémunérées. Les garderies n'ont pas les ressources suffisantes pour verser un salaire à des éducatrices pour cette tâche, pas plus que pour assumer les coûts reliés à la garde des enfants et à la préparation d'un repas qui accompagnerait les rencontres. Nous estimons cependant que le coût de ces dépenses, si les garderies se voyaient allouer le budget nécessaire, serait

peu élevé si on considère le nombre de parents concernés et les retombées pour les familles, les enfants et les garderies.

Il faut également prendre en compte les limites éducatives de ce type d'intervention. La formation parentale que nous avons offerte ne s'adresse pas aux cas « lourds » et ne remplace pas une intervention de type corrective, comme pourrait le nécessiter certains parents désignés par les organismes de protection de l'enfance. Sa nature éducative en fait une intervention préventive ou de soutien qui peut accompagner une intervention plus directe, sans la remplacer.

Plusieurs situations susceptibles de poser des problèmes éthiques peuvent se présenter, comme nous l'avons mentionné plus haut. Il semble donc utile de développer des mécanismes de régulation qui incluent la réflexion éthique. Ce qui nous amène à réfléchir aux besoins d'encadrement et de formation des éducatrices.

## **LES BESOINS D'ENCADREMENT ET DE FORMATION DES ÉDUCATRICES**

À la fin du programme de recherche, nous avons interrogé les éducatrices sur leur expérience, leurs difficultés, leurs apprentissages et leurs besoins de formation. L'analyse de ces entrevues montre que les éducatrices possèdent un savoir relié à l'éducation des enfants d'âge préscolaire et qu'elles peuvent, dans un cadre de communication réflexive, le décontextualiser pour le partager avec les parents. Cependant, les éducatrices soulignent leurs besoins de formation et d'encadrement. De leur point de vue, elles auraient d'abord besoin de formation quant à l'animation et à la gestion des groupes d'adultes. Nous croyons qu'à cela devraient s'ajouter des éléments portant sur les dynamiques familiales, les problèmes qui y surviennent et les balises éthiques nécessaires à l'intervention auprès des parents. Le programme de formation parentale que nous avons élaboré au cours de ces quatre dernières années devrait aussi faire l'objet d'une formation préalable qui pourrait se prolonger au fil des rencontres. Cette formation devrait s'inscrire dans le développement d'une pratique réflexive de la communication avec les parents.

La prise en charge de l'organisation des rencontres, de l'animation et de la régulation pourraient se faire conjointement avec une personne mieux formée et plus expérimentée dans ce type d'approche que la majorité des éducatrices que nous avons rencontrées. Il serait souhaitable que cette personne soit directement reliée aux milieux de garde ou en ait, à tout le moins, une bonne expérience. Nous avons rencontré des éducatrices qui, avec une formation reliée au programme que nous avons conçu,

pourraient prendre cette responsabilité, possédant déjà une formation de premier ou de deuxième cycle universitaire dans un domaine pertinent. Cette personne responsable pourrait assurer la communication entre la garderie et les différents intervenants sociaux susceptibles d'aider les familles, de manière à respecter le cadre pédagogique de l'intervention et à fournir un soutien particulier aux parents qui en auraient besoin.

De plus, nous croyons qu'il serait utile de créer un lieu de rencontre, de régulation et de réflexion à l'intention des éducatrices qui participent aux rencontres dans les garderies qui offriraient ce service. Des intervenants sociaux, des personnes-ressources et des chercheurs pourraient participer à ces étapes de régulation, fournissant ainsi un encadrement supplémentaire et permettant un meilleur arrimage de la formation parentale avec les autres services sociaux.

Ces quelques propositions, brièvement énoncées, indiquent les grandes lignes que pourrait prendre la participation des éducatrices aux rencontres de formation parentale. Cette participation s'inscrit dans la transformation des services de garde en centres de la petite enfance.

## **DE LA GARDERIE AU CENTRE DE LA PETITE ENFANCE : LA PLACE DES PARENTS**

De quelle manière les garderies peuvent-elles devenir des centres de la petite enfance ? Comment se définiront-elles ? L'avenir des centres de la petite enfance passe-t-il par le soutien et l'intervention en direction des parents ?

L'expérience du programme de recherche indique que la participation des éducatrices aux rencontres de formation parentale est un adjuvant tant pour les parents que pour la communication entre la famille et la garderie. La formation et l'encadrement des éducatrices permettent de s'assurer de la qualité de l'intervention et de maintenir une communication avec les services sociaux afin de s'assurer que le cadre pédagogique et préventif du programme de formation parentale est respecté.

Les services de garde constituent déjà un réseau informel et naturel de soutien parental qui pourrait être exploité davantage. On peut y rejoindre les parents très tôt dans leur histoire parentale et les suivre pendant les années les plus importantes du développement de l'enfant.

Dans cette transformation des garderies en centres de la petite enfance, quelle place fera-t-on aux parents ? Nous souhaitons que la réponse à cette question apporte un meilleur soutien à la famille et aux enfants.

## RÉFÉRENCES

- 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.
- Betsalel-Presser, R. et Joncas, M. (1997). Point de vue sur les services éducatifs pour les enfants de 4-5 ans en milieux défavorisés. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (189-206). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Jacques, M. et Baillargeon, M. (1997). Analyse écologique des services préscolaires œuvrant en milieu défavorisé. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire dans les milieux défavorisés ou pluriethniques* (207-227). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- Miron, J.-M. (1996a). Le partage du pouvoir entre intervenants, éducatrices et parents dans le cadre d'une recherche émergente : enjeux et stratégies. *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 49-60.
- Miron, J.-M. (1996b). Récit d'expérience et entretiens réflexifs comme instruments de formation éducative : une étude narrative en garderie. Mémoire présenté en vue de l'obtention d'une maîtrise ès arts (M.A.). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Miron, J.-M. (1998a). La compétence parentale : une pratique réflexive. *Journal of Educational Thought*, 32(1).
- Miron, J.-M. (1998b). La compétence parentale : un concept à redéfinir. *Perspectives documentaires en éducation*, 92.
- Office des services de garde à l'enfance du Québec (OSGE) [1994]. *Jouer, c'est magique*. Québec, Québec : Les Publications du Québec.
- Secrétariat à la famille (1997). *Familles en tête. Nouvelles dispositions de la Politique familiale*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- 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, Québec : Conseil québécois de la recherche sociale.
- Tochon, F. V. (1995-1997). *Parents responsables. Le dialogue et le récit d'expérience vécue pour favoriser la compétence parentale et renforcer le partenariat famille-garderie. Projet de recherche subventionné par le Conseil québécois de la recherche sociale*. Québec : CQRS.

- Tochon, F. V. (1997a). De l'évaluation au paradoxe de l'autonomie planifiée : un point de vue méthodologique. Dans F. V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (297-323). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- Tochon, F. V. (1997b). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke, Québec : CRP.
- Tochon, F. V. (à paraître). *Recherche-intervention : récits d'expérience sur la relation famille-garderie*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Rapport de recherche en voie de publication.