

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

Z'HOR SLAMA

REGARD APPROFONDI SUR L'ÉTABLISSEMENT DU PARTENARIAT
ÉDUCATRICE-PARENT EN MILIEU ÉDUCATIF FAMILIAL DANS UNE OPTIQUE
DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

JANVIER 2019

Sommaire

La notion de partenariat, bien que récente dans la littérature, s'est rapidement étendue à plusieurs domaines, notamment à l'éducation à la petite enfance. Au cours des cinquante dernières années, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les effets positifs que peut entraîner une relation partenariale éducatrice-parent sur le développement de l'enfant. Ils ont également constaté que l'absence de cette relation partenariale pouvait produire l'effet contraire, c'est-à-dire nuire à l'épanouissement de l'enfant et engendrer des situations conflictuelles, ce dont j'ai personnellement fait l'expérience dans mon parcours d'éducatrice. Rédigé dans une optique de développement professionnel, le présent essai vise à donner une compréhension approfondie du concept de partenariat éducatrice-parent en milieu éducatif familial¹. La problématique abordée dans cet essai porte sur la difficulté à établir un partenariat avec certains parents qui fréquentent mon milieu éducatif. Le cadre conceptuel présenté inclut des fondements théoriques, la notion de partenariat, le partenariat en tant que processus et plusieurs sous-concepts qui y sont associés. J'ai privilégié une méthodologie de recension et d'analyse des écrits pour répondre à mes objectifs de développement professionnel. Les objectifs ciblés dans cet essai sont accompagnés d'un bilan des apprentissages acquis dans le cadre du programme de maîtrise que j'ai suivi et donnent lieu à des pistes de réflexion.

¹ Le terme « milieu éducatif » sera utilisé dans le présent essai, dans un souci d'uniformité (d'autres auteurs utilisent les termes « service de garde » ou encore « service éducatif », qui est l'appellation officielle du ministère de la Famille).

Remerciements

Je tiens à remercier respectivement tous ceux et celles qui m'ont soutenue et aidée à un moment ou à un autre pendant la réalisation de mon projet de développement professionnel dans le cadre de ma maîtrise. Ce travail a été mené à bien grâce à la supervision et à l'encadrement de Madame Julie Bergeron que je remercie, en premier lieu, pour ses précieux conseils, ses encouragements, sa disponibilité et sa bonne humeur.

Je tiens également à remercier Madame Francine D'Ortun qui fut ma professeure pour bon nombre de cours dans le cadre du programme de DESS en andragogie. Elle fut pour moi une grande source d'inspiration. Son expertise, ses encouragements et tous les savoirs qu'elle m'a transmis m'ont aidée à me construire en tant que personne et surtout en tant qu'apprenante adulte qui reprend des études après quinze ans d'arrêt. Grâce à ses précieux enseignements, j'ai réussi à bâtir mon identité professionnelle.

Et finalement, je me dois de réserver un merci tout particulier à mon compagnon de vie, mon époux Djabir et à mes trois amours Ramzi, Osmane et Manil qui m'ont soutenue tout au long de ma formation. Leur amour inconditionnel a été pour moi la meilleure des motivations.

*Apprendre à apprendre.
Depuis l'enfance, nous avons à voir,
à entendre, à penser, à concevoir, à agir.
Nous ne connaissons pas le chemin.
Le chemin se fait dans la marche.
Francisco Varela*

Table des matières

<i>Listes des figures</i>	vii
<i>Liste des tableaux</i>	viii
<i>Liste des abréviations</i>	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE	4
Le contexte général des milieux éducatifs familiaux à la petite enfance	5
Le programme éducatif des milieux de la petite enfance	6
La mission éducative des milieux de la petite enfance au Québec	7
La formation des éducatrices à la petite enfance en milieu familial	7
Le contexte spécifique.....	9
La description de la problématique professionnelle	10
Mes objectifs d'apprentissage au regard de la problématique	12
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	13
L'approche écosystémique sous l'angle du partenariat famille-milieu éducatif	14
La définition du partenariat en milieu éducatif	16
Les concepts associés au partenariat et les conditions permettant d'évaluer son intensité.....	20
Les limites de mon projet de développement professionnel.....	23
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	24
La recherche documentaire.....	25
La question de développement professionnel.....	26
Les mots-clés utilisés.....	26
Les moteurs de recherche	27
La grille de lecture	28
CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE	29
Les différents types de partenariat et leurs bienfaits (objectif 1)	30
Les bienfaits du partenariat.....	34
Les obstacles et les éléments facilitateurs du partenariat (objectif 2)	36
Les éléments facilitateurs de partenariat	40
Les pratiques efficaces menant au partenariat éducatrice-parent (objectif 3)	44
Mes acquis par rapport aux cours	48
Mes acquis par rapport aux recherches documentaires	48
Mes acquis par rapport au projet	49
Transfert des nouveaux acquis dans ma pratique professionnelle.....	50
CHAPITRE 5: BILAN DES APPRENTISSAGES.....	47
CONCLUSION.....	55

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	60
APPENDICES.....	68
APPENDICE A.....	69
INCIDENT (ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR)	69
APPENDICE B	71
ADAPTATION DU MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE (JASMIN, 2012)	71
APPENDICE C	73
MOTS-CLÉS DES RECHERCHES DOCUMENTAIRES.....	73
APPENDICE D	75
MODÈLE DE RÉSUMÉ DES ÉCRITS	75
APPENDICE E	77
MODÈLE INSPIRÉ D'ORTUN – GRILLE DE LECTURE	77
SYNTHÈSE DES BIENFAITS DES RELATIONS PARTENARIALES	79
APPENDICE G.....	81
SYNTHÈSE DES PRATIQUES EFFICACES MENANT AU PARTENARIAT	81
APPENDICE H.....	83
DESCRIPTION DES FORMATIONS DE PERFECTIONNEMENT ET DE LEUR APPORT À LA RELATION PARTENARIALE	83
APPENDICE I	85
ATTESTATION DE FORMATION : DE A À Z... 26 TECHNIQUES D'INTERVENTION	85
APPENDICE J	87
ATTESTATION DE FORMATION : PAPA, MAMAN... VOTRE ENFANT M'INQUIÈTE!	87
APPENDICE K.....	89
RÉGIE INTERNE DU SERVICE DE GARDE « COMPTINES ET TARTINES » ...	89
APPENDICE L	91
PROGRAMME D'UNE JOURNÉE DANS LE MILIEU ÉDUCATIF FAMILIAL « COMPTINES ET TARTINES »	91
APPENDICE M	93
MODÈLE – PLAN D'INTERVENTION EN MILIEU ÉDUCATIF	93
(FORMÉDUC JUILLET 2017)	93
APPENDICE N	95
SAVOIRS EN LIEN AVEC MON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	95

APPENDICE O	101
A) LE CAS D'OLIVIER QUI LANCE DES OBJETS SUR SES CAMARADES...	101
B) LE CAS DE DAVID QUI NE JOUE QU'AVEC UN SEUL JOUET	101

Listes des figures

Figure 1. Continuum du partenariat selon l'intensité et l'engagement, inspiré de Little (1990).....19

Liste des tableaux

Tableau 1. Sous-concepts du partenariat inspiré de Little (1990).....	21
Tableau 2. Conditions permettant l'évaluation du degré d'intensité du partenariat inspiré de Little (1990).....	22
Tableau 3. Adaptation de la méthodologie de recension de Jackson (1989), de Gagnon et Farley-Chevrier (2004).....	26
Tableau 4. Exemples de résultats obtenus sur les moteurs de recherche.....	27
Tableau 5. Les types de partenariat selon le degré d'engagement.....	33
Tableau 6. Obstacles liés aux caractéristiques personnelles.....	37
Tableau 7. Les activités favorables au partenariat proposées par Epstein et al. (1997).....	53

Liste des abréviations

ACF : Approche centrée sur la famille
ADIM : Alliance des intervenantes en milieu familial (de l'Outaouais)
AQCPE : Association québécoise des centres de la petite enfance
CLSC : Centre local de services communautaires
CPE : Centre de la petite enfance
DPA : Développement du pouvoir d'agir
MF : Ministère de la Famille
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
RSG : Responsable de service de garde éducatif
RSE : Responsable de service éducatif
SÉ : Service éducatif
ROC : Réseaux d'ouverture et de collaboration
TÉE : Techniques d'éducation à l'enfance
TSA : Trouble du spectre de l'autisme

INTRODUCTION

Les milieux éducatifs subventionnés « sont le résultat d'une volonté populaire de doter la société québécoise de milieux éducatifs de qualité pour tous les enfants, et d'offrir aux familles un carrefour de services et un lieu de référence en petite enfance » (Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPE], 2013, p. 4). Ainsi, les milieux éducatifs à la petite enfance ont gagné en popularité, permettant la conciliation travail-famille (Cantin, 2006). Or, mes observations en tant qu'éducatrice en petite enfance et que membre de l'Alliance des intervenantes en milieu familial (ADIM) de l'Outaouais, ainsi que la rédaction du présent essai sur l'établissement du partenariat éducatrice-parent² m'ont permis de constater la présence d'une réelle problématique dans ces milieux. Cette problématique porte sur l'incompréhension et la confusion des rôles des partenaires dans ces milieux ainsi que sur la communication difficile et souvent unilatérale entre les parents et l'éducatrice, ce qui engendre un manque de relations partenariales entre ces deux acteurs, particulièrement pour le milieu éducatif familial. Dans cet essai de développement professionnel, je cherche à donner une définition approfondie du concept de partenariat et une meilleure compréhension des conditions favorables à son établissement. Le cadre conceptuel de ma démarche, présenté dans le chapitre 2, inclut la notion de partenariat, le partenariat en tant que processus, plusieurs sous-concepts qui y sont associés ainsi que les fondements théoriques sur lesquels je me suis appuyée en matière de partenariat à privilégier avec la famille. Le chapitre 3 expose la méthodologie que j'ai utilisée, qui s'appuie sur une analyse des écrits recensés dans cet essai. Dans le chapitre 4, je propose une analyse critique, qui permet de repérer plusieurs types de partenariat, les obstacles et les bienfaits des relations partenariales, les éléments facilitateurs ainsi que les pratiques efficaces qui mènent au partenariat. Enfin, pour montrer que j'ai atteint mes objectifs,

² Le terme « éducatrice » réfère à l'ensemble du personnel éducateur, homme ou femme.

j'explique, dans le chapitre 5, à l'aide d'exemples, comment j'ai commencé à appliquer certaines de ces pratiques et comment je compte transférer le reste des apprentissages que j'ai nouvellement acquis dans le cadre de ma pratique actuelle. Je décris également mes cheminements personnel et professionnel, ainsi que les différentes étapes par lesquelles je suis passée pour m'améliorer et atteindre mon objectif principal : savoir établir une relation partenariale avec les parents qui répond à mes besoins professionnels.

CHAPITRE 1 : ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans le chapitre qui suit, j'expose le contexte général de la problématique en explorant le programme de la petite enfance, sa mission éducative ainsi que la formation des éducatrices en milieu éducatif familial. Par la suite, j'aborderai mon contexte dans lequel s'inscrivent ma démarche de développement identitaire et ma problématique professionnelle que j'ai vécue. La fin du chapitre sera consacrée à la présentation des objectifs d'apprentissage de cet essai.

Le contexte général des milieux éducatifs familiaux à la petite enfance

L'encadrement qui y est offert dans les milieux éducatifs familiaux ainsi que la qualité des interactions éducatrice-parent sont des enjeux cruciaux pour répondre adéquatement aux besoins des enfants qui les fréquentent (gouvernement du Québec, 2007). En effet, les familles côtoient les éducatrices et échangent avec elles sur une base régulière. Au fil de ces interactions quotidiennes, ils doivent apprendre à se connaître pour établir une relation de confiance entre eux et pouvoir assurer la continuité éducative pour le bien-être des enfants (gouvernement du Québec, 2007). À l'inverse, ces mêmes interactions peuvent, parfois, engendrer des situations conflictuelles, voire des ruptures de liens. Par conséquent, je décrirais la problématique que j'ai vécue comme suit : *ma difficulté, en tant qu'éducatrice, à établir un partenariat avec certains parents et les interactions conflictuelles qui en ont découlé.*

Étant affiliée au ministère de la Famille, je dois respecter l'article 5 de la *Loi sur les services de garde éducatifs* qui stipule que tout prestataire de milieu éducatif utilise le programme éducatif universel à tous les CPE du Québec (gouvernement du Québec, 2007).

Le programme éducatif des milieux de la petite enfance

Ce programme éducatif, intitulé *Accueillir la petite enfance* est devenu très vite la principale référence au Québec pour les différents milieux éducatifs. Il a été révisé et enrichi en 2007 par des chercheurs et des professionnels dans le but de soutenir le personnel éducateur et les responsables en service éducatif (RSE) dans leur pratique auprès des enfants et de leurs familles (Gouvernement du Québec, 2007). Ce programme confirme, à l'instar de Vygotsky (1976), l'importance des apprentissages réalisés en contexte social notamment par le jeu, en bas âge, pour favoriser le développement de l'enfant. Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx (2000) et Coutu (2005) sont également cités comme principales références pour argumenter l'importance de la collaboration entre les éducatrices et les parents, afin d'optimiser le développement de l'enfant. En ce sens, le cinquième principe directeur du programme éducatif stipule que « La collaboration entre le personnel éducateur ou la responsable d'un service éducatif en milieu familial et les parents est essentielle, elle contribue au développement harmonieux de l'enfant » (Gouvernement du Québec, 2007), p. 20-21). Cette collaboration se veut plus qu'un simple échange d'information ou qu'une simple communication. Elle doit mener à l'établissement d'un partenariat « leur permettant de se soutenir mutuellement dans l'exercice de leur compétence respective » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 21).

De plus, l'une des deux assises théoriques du programme éducatif qu'est l'approche écosystémique centrée sur la famille de Bronfenbrenner (1979) souligne l'importance des interactions entre les personnes et les systèmes entourant l'enfant. « L'existence de liens riches et nombreux entre les divers microsystèmes de l'enfant augmente leur potentiel éducatif » (Cantin, 2010, p. 148). Cette approche rappelle clairement l'importance des interactions et du maintien des liens entre toutes les personnes entourant l'enfant afin de garantir son

développement optimal. C'est pourquoi elle sera privilégiée pour les besoins de cet essai, et présentée dans le cadre conceptuel. Toutefois, même si le programme éducatif encourage la collaboration éducatrice-parent, il existe un flou dans la terminologie associée à ce principe. On parle parfois de « collaboration » ou de « relation » et d'autres fois de « partenariat », mais sans préciser ce que ces mots signifient. De plus, seules deux pages du programme sont dédiées au principe de collaboration et de relation avec les parents (p. 68-70). Par conséquent, la notion de partenariat, qui semble être celle privilégiée avec un degré d'engagement élevé, n'est pas définie clairement et il y a peu d'explications quant à sa mise en pratique sur le terrain.

La mission éducative des milieux de la petite enfance au Québec

Les milieux éducatifs régis par le Ministère de la Famille ont trois missions principales, qui sont : « a) veiller au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés; b) offrir un milieu de vie sécuritaire, propre et stimulant afin d'harmoniser le développement de l'enfant sur tous ses plans; c) prévenir l'apparition subséquente de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'intégration dans la collectivité » (MF, 2007, p. 5). Une quatrième mission a été ajoutée par le MF en 2002, dans le cadre du rôle éducatif, qui est soutenir les habiletés parentales. Ainsi, l'éducatrice joue un rôle plus important qu'auparavant auprès des parents, car désormais, elle travaille avec eux pour le bien-être de l'enfant, dans un esprit collaboratif. Toutefois, l'éducatrice en milieu familial qui doit interagir avec les familles est-elle réellement bien préparée pour endosser ce nouveau rôle dans ses fonctions?

La formation des éducatrices à la petite enfance en milieu familial

Pour répondre à cette question, je propose d'examiner la formation pédagogique des éducatrices. Parmi les trois options d'études proposées aux futures éducatrices, il y a la

formation RSG45 (responsable de service de garde) qui dure 45 heures. Cette formation s'adresse aux éducatrices qui choisissent de pratiquer en milieu familial, comme moi. Elle peut être suivie en ligne ou sous forme d'ateliers dans des CPE ou des organismes reconnus par le Comité de la formation continue et du perfectionnement des RSG et le ministère de la Famille (MF, 2018). La formation RSG 45 respecte les exigences du MF, qui définit trois domaines d'étude représentant 45 heures au total : *Le rôle d'une personne responsable d'un milieu éducatif familial* (8 heures); *La sécurité, la santé et l'alimentation* (7 heures); *Le développement de l'enfant et le programme éducatif* (30 heures). Cette formation permet à l'éducatrice d'accompagner l'enfant et de le stimuler en lui offrant des occasions de développer toutes les dimensions de sa personne, notamment sur les plans affectif, social, moral, cognitif, langagier, physique et moteur (MF, 2007). Toutefois, aucun cours sur le partenariat éducatrice-parent n'est offert dans le cadre de cette formation. Cette formation de courte durée n'a pas été suffisante pour moi en tant qu'éducatrice en milieu éducatif familial. Elle ne m'a pas permis d'acquérir des habiletés communicationnelles, des compétences collaboratives et des stratégies permettant d'établir un partenariat avec les parents, tel que le recommande le programme éducatif. Assez rapidement, j'ai constaté que cette courte formation ne me suffirait pas. En tant qu'éducatrice, dans le cadre de mon travail, mes compétences relationnelles que j'estime essentielles à ma pratique, n'ont pas été assez développées dans le cadre de ma formation. La brève formation RSG45 ne vise donc pas l'acquisition de ces compétences. De plus, au fil de ma formation, aucun document traitant du partenariat ne faisait partie des références utilisées.

Par ailleurs, j'ai remarqué que de nombreuses études sur le concept de partenariat étaient consacrées aux institutions éducatives et scolaires, mais que très peu d'entre elles portaient sur le milieu éducatif familial. Par conséquent, la mise en place d'une relation

partenariale fonctionnelle entre les parents et l'éducatrice devient un objectif difficile à atteindre. Certaines études scientifiques confirment d'ailleurs ce constat (Coutu, Lavigneur, Dubeau et Baudoin 2010). C'est pourquoi il m'apparaît nécessaire de me pencher sur cette problématique pour bien la définir, la comprendre et la mettre en place.

Le contexte spécifique

Dans cette partie du contexte spécifique, il sera question de mon identité en tant qu'éducatrice et des défis que je rencontre en lien avec l'établissement de relations partenariales avec les familles que je côtoie dans mon quotidien professionnel. J'expliquerai mon contexte personnel et les événements professionnels qui m'ont amenée à vivre des tensions et à m'interroger sur ma pratique. Je partagerai aussi les raisons qui m'ont poussée à vouloir approfondir mes connaissances, à me perfectionner professionnellement, puis j'exposerai la problématique que je rencontre dans mon quotidien d'éducatrice.

La description identitaire

Je suis éducatrice en petite enfance et gestionnaire de ma propre garderie en milieu familial depuis plus de six ans. Originnaire d'Algérie, je suis arrivée au Québec en 2005 avec ma famille pour y trouver une vie meilleure et sécuritaire. Étant diplômée de l'Institut des Langues Étrangères (Université d'Alger), j'ai toujours eu l'ambition de poursuivre mes études au cycle supérieur. Je me suis donc inscrite au programme de maîtrise en éducation avec spécialisation en andragogie. En même temps, j'ai commencé à travailler en tant qu'éducatrice en milieu familial. Cette profession m'a séduite, d'une part, par ce qu'elle m'octroyait le statut de travailleuse autonome et, d'autre part, parce que je devenais indépendante financièrement et gérante de ma propre entreprise. De plus, accueillir les familles, prendre soin des enfants et les

éduquer, tout cela correspond à mes valeurs et à mes croyances. Ainsi, cette nouvelle vocation représentait pour moi la combinaison gagnante, car je pouvais travailler la journée, étudier le soir et être disponible pour mes enfants.

La description de la problématique professionnelle

Étant issue d'une autre culture, j'avais tendance, à mes débuts en tant qu'éducatrice, à avoir une attitude plutôt amicale et familière avec les parents. J'étais très conciliante, parfois même permissive, et j'évitais de dire ce que je pensais réellement, de peur de vexer les parents, même si certains comportements me dérangeaient. J'ai vite compris que mon attitude me desservait auprès de certains parents qui ne prenaient pas au sérieux mes observations concernant le comportement difficile de leur enfant. Ces parents devenaient évasifs ou sur la défensive lorsque j'évoquais le comportement dérangeant de leur enfant. Leurs réactions me laissaient croire qu'ils ne voyaient pas le problème comme je le voyais ou qu'ils refusaient d'y faire face. J'essayais d'expliquer, aussi subtilement que possible, la situation problématique en espérant qu'ils comprendraient et surtout qu'ils collaboreraient avec moi pour modifier le comportement de leur enfant. Or, je percevais une forme d'accusation envers le milieu éducatif qui entourait leur enfant, soit les autres amis, la routine, la dynamique du groupe et moi. À ce moment-là, je ressentais un malaise et de la frustration du fait que mon message ne passait pas alors que mon intention était de rechercher une forme de collaboration. Dans la plupart des cas, les parents semblaient se sentir responsables ou accusés par les observations dont je leur faisais part, ce qui engendrait parfois des réactions inappropriées, voire conflictuelles.

À mes débuts en tant qu'éducatrice, il m'est arrivé qu'un parent m'agresse verbalement, car il n'acceptait pas ma décision de ne plus renouveler l'entente de service de sa fille. Cet incident est présenté dans l'appendice A. Il a été pour moi un élément déclencheur. En effet, en

tant qu'éducatrice et qu'apprenante, il devenait urgent que j'analyse mes situations personnelle et professionnelle pour m'assurer que ces tensions ne puissent plus se reproduire. Pour cela, j'ai consulté plusieurs écrits, notamment celui de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), qui m'ont éclairée et poussée à réfléchir à une dualité qui m'habite. Cette dualité représente la distance entre la représentation que j'aie de moi-même et mon identité en tant qu'éducatrice. D'un côté, la représentation que j'ai de moi-même s'est construite au fil de mon histoire de vie et elle correspond à mes valeurs, à mes attitudes et à mes croyances qui sont, entre autres, l'amour des enfants, l'hospitalité, la conciliation et la crainte de déplaire. De l'autre, mon identité professionnelle s'est construite dans un système normatif, où les contraintes associées aux demandes, aux conformités sociales et aux interactions avec les parents sont exigeantes et constantes. La prise de conscience de cette dualité qui me représente et ma réflexion au sujet de cet incident m'ont permis d'analyser mes agissements et les réactions qui en découlaient. J'ai ainsi compris que je devais changer mon attitude. Il fallait que j'agisse plutôt concrètement de manière à m'adapter aux situations difficiles. C'est pourquoi, je me suis informée auprès de mon agent de soutien qui m'a recommandé des outils structuraux qui seront présentés dans la section des éléments facilitateurs. Cette introspection m'a aidée à mettre le doigt sur un malaise que je ressentais et sur la nécessité d'améliorer mes interactions avec certains parents afin d'aboutir à un partenariat optimal. Je constate qu'avec la formation de base que j'avais reçue, je n'avais pas tous les savoirs nécessaires pour développer une telle compétence relationnelle. Afin de devenir plus professionnelle dans ma pratique auprès des parents, j'ai donc choisi de faire de cette problématique le sujet de mon projet de développement professionnel dans le cadre de ma maîtrise. Mon essai aborde donc le sujet de l'établissement du partenariat éducatrice-parent et s'organise autour de la question suivante : *dans le cadre de*

ma pratique professionnelle en milieu éducatif familial, comment favoriser l'établissement d'un partenariat éducatrice-parent?

Mes objectifs d'apprentissage au regard de la problématique

Compte tenu du malaise que j'ai ressenti, j'ai voulu approfondir ma compréhension des conditions qui permettent des interactions éducatrice-parent menant à un partenariat optimal dans mon milieu éducatif familial. Plus précisément, mon projet vise à : 1) décrire les différents types de partenariat qui conviennent à mon contexte professionnel ainsi que leurs bienfaits; 2) repérer les obstacles et les éléments facilitateurs de ces types de partenariats; 3) répertorier les pratiques optimales qui permettent d'établir de meilleures interactions dans le but de créer une relation partenariale avec les familles qui fréquentent mon milieu éducatif.

Dans la section portant sur la problématique, je fais le constat que le programme éducatif qui encadre ma profession précise que nous devons établir un partenariat avec les parents afin d'être des alliés pour mener à bien l'éducation des enfants. J'explique aussi que la formation que j'ai suivie pour devenir éducatrice comporte des lacunes et qu'elle ne m'a pas donné les outils nécessaires pour mettre en place des partenariats permettant d'établir avec les parents. Par la suite, le contexte de la problématique expose mes expériences personnel et professionnel qui m'ont amenée à m'engager dans une démarche de développement professionnel. J'explore mes croyances, mes valeurs et mes visées professionnelles et je précise les objectifs liés à cette réflexion. Le cadre conceptuel du chapitre suivant comprend les assises théoriques du partenariat.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre conceptuel de ma démarche, je présente tout d'abord l'approche écosystémique centrée sur la famille pour donner une définition contextualisée du partenariat en milieu éducatif. Ensuite, je consacre une vaste section à cerner le concept du partenariat. Étant donné le caractère englobant du partenariat, plusieurs des sous-concepts sont abordés et définis pour permettre une meilleure compréhension de la relation partenariale. Ces sous-concepts sont présentés sur un continuum de types relationnels et de conditions sous-jacentes au développement du partenariat.

L'approche écosystémique sous l'angle du partenariat famille-milieu éducatif

L'approche écosystémique élaborée par Urie Bronfenbrenner (1979) propose un des principaux cadres conceptuels permettant de comprendre les interactions et le partenariat éducatrice-parent (Bigras et Cantin, 2006; Cantin, 2006, 2008a, 2008b; Coutu et al., 2005; MF, 2007; Miron, 2004; Powell, 2004). Selon Bronfenbrenner (1979), « le développement de l'enfant est largement influencé par les divers contextes sociaux dans lesquels il vit, ainsi que par les interactions survenant entre ces contextes » (cité par Cantin, 2006, p. 33). Bronfenbrenner ordonne ces contextes sociaux selon quatre systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chnosystème.

Le microsystème est le milieu initial de la personne (Bouchard, Kalubi et Beckman, 2001). Il comprend l'environnement naturel de l'enfant, soit les parents, la fratrie, les amis mais aussi le milieu éducatif. C'est à l'intérieur de ces microsystèmes que l'enfant expérimente ses premiers contacts directs avec autrui et qu'il commence à interagir avec son entourage. L'enfant étant un acteur actif, il s'exerce une influence réciproque entre lui et les autres microsystèmes qui l'entourent (Cantin, 2006).

Le mésosystème, pour sa part, fait référence à la dimension relationnelle entre les microsystèmes (Bouchard et al., 2001). Il est composé des interactions établies entre deux ou plusieurs milieux propres à l'enfant (microsystèmes). Les composantes du mésosystème sont déterminantes pour établir des partenariats. Il peut s'agir de la fréquence et de la qualité des échanges, de la connaissance des rôles respectifs des partenaires, de la reconnaissance réciproque des compétences, de la concertation et de la coopération. Par conséquent, l'éducatrice à l'enfance et les parents sont des acteurs particulièrement interactifs dans le mésosystème. Ici encore, Bronfenbrenner (1979) considère l'enfant comme étant un participant à part entière dans ce contexte, qui peut exercer, de diverses façons, une influence sur la nature de ces interactions et vice versa. De ce fait, l'établissement d'un partenariat éducatrice-parent favorable au développement de l'enfant s'opère essentiellement au niveau du mésosystème. Ainsi, ma réflexion sur mon développement professionnel porte principalement sur ce niveau qui s'avère le plus propice à l'émergence du partenariat.

L'exosystème, quant à lui, représente les contextes sociaux et structureaux qui exercent une influence sur les microsystèmes de l'enfant et vice versa (Cantin, 2004). Il peut s'agir, par exemple, de l'entourage des parents (famille élargie, amis, voisinage) mais aussi il inclut le cadre administratif dans lequel l'éducatrice travaille, par exemple les balises ministérielles à respecter dont le programme administratif. Bronfenbrenner (1979) précise que l'enfant n'est pas un participant actif dans l'exosystème.

Le macrosystème pour sa part, est le niveau le plus englobant de l'approche écosystémique. Il comprend la culture, les valeurs et l'ensemble des politiques organisationnelles (Bigras, 2010) « qui se traduisent notamment par des institutions comme un réseau de CPE » (Cantin, 2006, p. 34).

Et enfin, le chronsystème représente le dynamisme du système dans le temps.

Epstein et Sanders (2002, p. 411) explicite l'approche écosystémique comme suit :

« L'approche de Bronfenbrenner suggère que le développement de l'enfant est "imbriqué" ou intégré dans un ensemble exponentiel d'environnements écosystémiques. Le microsystème fait référence aux relations dans un contexte primaire (comme l'interaction de l'enfant avec ses parents à la maison); le macrosystème renvoie à des modèles de croyances culturelles ou sociétales externes qui peuvent influencer le comportement des parents et/ou des enfants. Le modèle de Bronfenbrenner est décrit comme un ensemble de cercles concentriques d'influence distale croissante sur l'enfant, qui est au centre du modèle. »
(Traduction libre)

Une figure est proposée en (appendice B) pour illustrer clairement cette approche.

En plus, de l'approche écosystémique proposée par Bronfenbrenner, et pour une meilleure compréhension du concept de partenariat, je me suis également appuyée sur d'autres travaux, notamment ceux d'Epstein, Coates, Salinas, Sanders et Simon (1997), de Miron (2004), de Landry (1994), de Mérini (2006), de Hargreaves (2000) et de Deslandes (2001) en matière de partenariat à privilégier avec la famille. Bien que certains de ces auteurs aient surtout écrit sur le partenariat et les relations avec les parents en contexte scolaire, leur perspective et certains éléments de définition ont été retenus par plusieurs chercheurs du domaine de l'éducation à la petite enfance (Messier et Cantin, 2016).

La définition du partenariat en milieu éducatif

La notion de partenariat est assez contemporaine, elle est apparue dans le dictionnaire dans les années 1980. Elle a été rapidement introduite dans différents domaines politiques et éducatifs, puis s'est répandue jusque dans le domaine de la santé. Cette notion à caractère positif englobe plusieurs types de relations qu'il est important de définir pour cerner la nature du partenariat (Dhume, 2002 : cité par Lebœuf, 2015). En effet, dans le milieu de la pratique

éducative, il est souvent question de collaboration, de coopération, de coéducation et de partenariat avec les familles (MF, 2007). Plusieurs définitions sont proposées dans le milieu éducatif pour expliquer cette notion (Cantin, 2006). Miron (2004), par exemple, considère le partenariat comme étant « une association de personnes égales entre elles qui reconnaissent leurs expertises et leurs ressources réciproques et qui prennent des décisions par consensus » (Miron, 2004, p. 233). En d'autres termes, selon cet auteur, le partenariat implique une réciprocité dans la reconnaissance des compétences et le partage mutuel des pouvoirs entre les acteurs. Le partenariat peut être décrit également comme « un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs (les partenaires) » (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p. 529). L'origine du mot « partenariat » est issue du mot anglais « partner », qui signifie « une personne associée à » (Mérini, 2001). Cette définition permet de comprendre les multiples sens qui sont attribués à ce mot. Par conséquent, il est important de préciser le contexte dans lequel se produit la relation partenariale afin d'en saisir la portée. Il faut mentionner également que le suffixe « riat » du mot « partenariat » indique une forme d'organisation active, ce qui explique le dynamisme du partenariat (Dhume, 2002; Mérini, 2001; cités par Lebœuf, 2015). Grâce à ces explications, ces auteurs soulignent un autre aspect du partenariat : sa dimension temporelle faisant référence au chronosystème. « En effet, il ne s'agit pas d'une collaboration ponctuelle, limitée à un événement particulier. Le partenariat correspond plutôt à un processus exigeant du temps pour se réaliser » (Cantin, 2006, p. 48).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) partage cette perspective et considère que « le partenariat renvoie à un processus puisqu'il s'agit d'apprendre à travailler ensemble et de mettre en valeur ce que chaque partenaire peut apporter

de positif dans la relation » (OCDE, 1997, p. 58). Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, un processus est décrit comme une « suite d'opérations se succédant en fonction d'un but » (Legendre, 1993, p. 1023 : cité par Cantin, 2006). Le partenariat est également défini comme un type de relations qui se construit par l'établissement de nouveaux rapports entre les personnes, les milieux et les systèmes de services, qui inclut un ensemble d'activités (contrairement à une seule activité dans le cadre d'une collaboration) et qui se tisse au fil du temps (Cantin, 2004; Moreau et Boudreault, 2002). Ce système relationnel demande la participation conjointe des personnes à la prise de décisions. Il repose sur des attitudes, telles qu'une communication bidirectionnelle ou encore une confiance et un respect mutuels, et ce, en écartant toute forme de relation hiérarchique, même si les partenaires ont des connaissances et des expériences différentes (Cantin, 2004, 2008; Coutu et al., 2005; Epstein, et al., 1997). De ce fait, le partenariat représente le type de relations le plus exigeant, ce qui peut constituer un défi à sa mise en place et à son maintien. Pour décortiquer ce système relationnel, une figure inspirée de l'ouvrage de Little (1990) est proposée ci-dessous. Elle représente un continuum des diverses relations possibles entre les parents et les éducatrices en petite enfance pouvant mener à l'établissement d'un partenariat optimal. Ces types de relations et d'engagements peuvent varier. Il peut s'agir d'un simple échange d'informations (par exemple, le compte-rendu de la journée de l'enfant), qui nécessite peu d'engagement de part et d'autre. Ou bien il peut s'agir de relations plus importantes, mais ponctuelles, à un stade collaboratif dans le cas d'une action concrète où la participation est commune (par exemple, élaborer un plan d'action commun pour assurer la continuité des apprentissages entre le milieu éducatif et la maison ou modifier un comportement dérangeant). Par la suite, on peut voir émerger un stade coopératif qui implique une concertation, un soutien et un accompagnement continus de la part des partenaires (par exemple, dans le cas

d'un retard de développement). Au final, on peut parler de partenariat optimal lorsque l'intensité d'engagement des partenaires est si importante qu'ils font preuve de réciprocité, de partage de responsabilités et qu'ils entretiennent une relation coéducative pour le bien-être de l'enfant (par exemple, les partenaires s'engagent à unir leurs forces pour aller chercher des ressources auprès des CPE ou des CLSC pour élaborer un programme d'activités sportives).

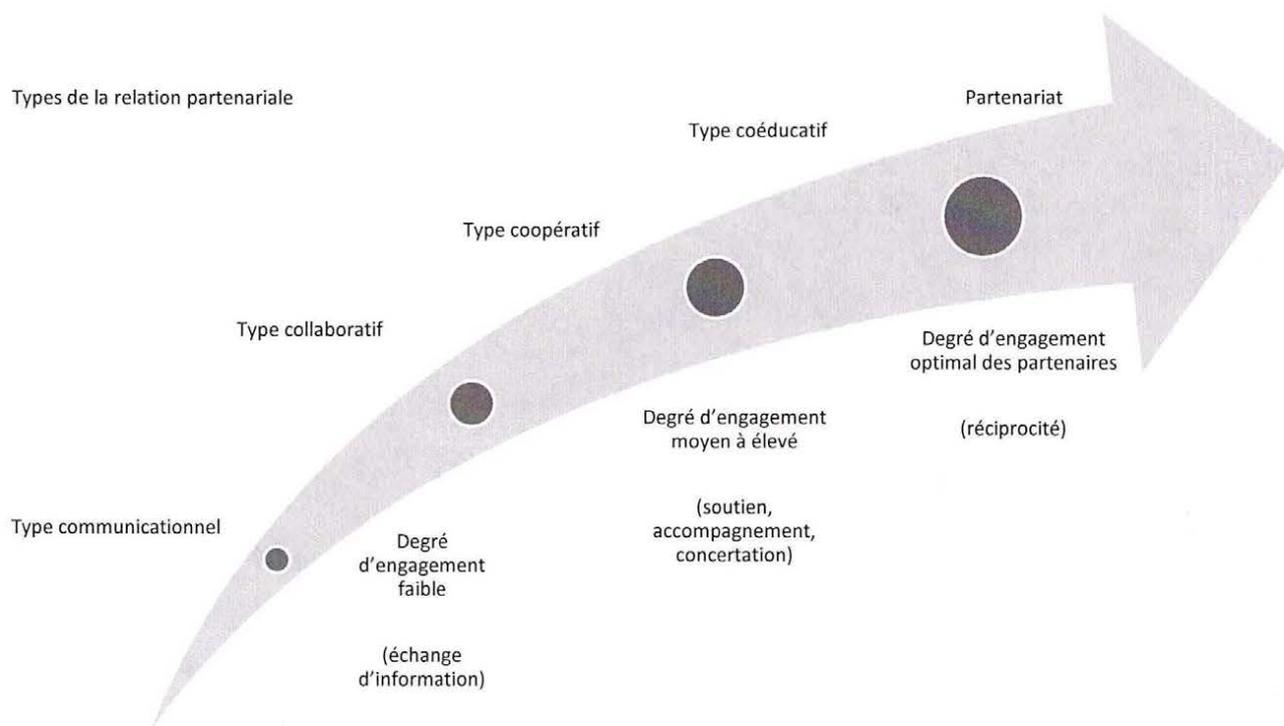


Figure 1. Continuum du partenariat selon l'intensité et l'engagement, inspiré de Little (1990)

En résumé, le schéma du continuum présente les types et le degré de l'engagement requis de chaque partenaire, allant de faible à optimal, dans les divers types de relations et selon certaines conditions, telles que le soutien et l'accompagnement, la concertation et la réciprocité, qui permettent d'évaluer le degré l'intensité d'engagement. Parent et éducatrice opteront pour l'une ou l'autre de ces relations en fonction de leurs besoins mutuels, de leurs capacités et de

leur volonté à s'engager dans le processus partenarial pour atteindre un objectif commun. Il est évident que le type de relation la plus complexe, voire la plus exigeante, est le partenariat optimal qui est situé à l'extrémité du continuum. L'établissement du partenariat optimal constitue assurément un défi majeur. De plus, d'après Little (1990), lorsqu'on passe d'un simple échange d'information, qui est un stade indépendant de relation, à un partage, à une influence mutuelle, à une prise de décision commune et à des actions concertées, on tend vers un stade d'interdépendance dans le partenariat. Toutefois, il est important de préciser l'aspect dynamique et perméable du continuum. Il y a bel et bien une interdépendance des différents stades relationnels en fonction du contexte et des besoins mutuels des partenaires. La mise en place du partenariat ne suit donc pas une progression linéaire. Je précise qu'il n'est pas nécessaire de faire face à un problème pour vouloir établir un partenariat. Même si, au cours de mes expériences, j'ai constaté et verbalisé la nécessité d'établir un partenariat au moment où je rencontrais un problème, un partenariat peut émerger sans qu'il n'y ait nécessairement de problème. Par ailleurs, au lieu d'insister sur l'aspect problématique, on pourrait parler de préoccupations communes ou, mieux encore, d'objectifs communs.

Les concepts associés au partenariat et les conditions permettant d'évaluer son intensité

Plusieurs auteurs soulignent l'importance d'établir un partenariat et les bienfaits qui en résultent pour la triade famille, enfant et éducatrice (Cantin et Morache, 2015; Epstein, 2005; Keyser, 2006). Cependant, pour atteindre cet objectif, c'est-à-dire mettre en place un partenariat, il paraît essentiel de définir les sous-concepts qui sont associés à ce partenariat, comme la communication, la collaboration, la coopération et la coéducation. Le tableau 1 qui suit présente les définitions des sous-concepts en ordre croissant d'intensité et qui mènent au partenariat selon le continuum illustré du type relationnel ci-dessus.

Tableau 1. Sous-concepts du partenariat inspiré de Little (1990)

Sous-concepts du partenariat	Définitions proposées	Auteurs consultés
La communication	<p>La communication est un stade transactionnel d'échanges entre des personnes qui vivent dans des environnements différents qui se chevauchent. La communication favorable aux interactions est ouverte, authentique, égalitaire et diversifiée. Il s'agit de transmettre et d'échanger de l'information. L'interlocuteur occupe les deux rôles, celui de l'émetteur et celui de récepteur pour garantir une communication bidirectionnelle. La communication peut être formelle ou informelle ainsi qu'individuelle ou collective et elle est la première étape qui permet d'établir une relation de confiance avec les parents.</p>	Adler et Russell (2015)
		Blanc, Bonnabese (2008)
		Cantin, (2008a); Cantin et Morache, (2015)
		Coutu, Dubeau, Royer et Émard (2010)
La collaboration	<p>La collaboration est un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus entre les personnes concernées dans le cadre d'une tâche ou d'un contexte. La collaboration est un concept globalisant qui s'inscrit dans une seule action concrète. Autrement dit, cela signifie la participation commune à la réalisation d'une tâche précise ou d'une responsabilité ponctuelle.</p>	Drugli et Undheim (2012)
		Coutu, Lavigneur, Dubeau et Tardif (2003)
		Cantin (2004) Cantin et Morache (2015)
		Larivée et al. (2006)
La coopération	<p>La coopération, c'est l'action de travailler conjointement avec quelqu'un à l'atteinte d'un objectif commun.</p>	Saint-Pierre (2004)
	<p>C'est également le processus d'interaction entre des personnes ou un groupe de personnes qui, par le partage de tâches, de responsabilités ou d'activités, réalisent un objectif particulier. Coopérer avec les parents, c'est partager les mêmes objectifs et s'entendre sur les zones d'accord et de désaccord.</p>	Bouchard, Talbot, Pelchat et Boudeault (1996)
	Neyrand (2010)	
La coéducation	<p>Il s'agit d'une éducation qui est planifiée, négociée et donnée en commun, mais au sein de laquelle s'articulent des acteurs et des niveaux d'intervention différents. Pour l'éducatrice, cela signifie soutenir les parents, travailler avec eux et les aider à remplir leur rôle de premier éducateur auprès de l'enfant.</p>	Sellenet (2008)
		Cantin, Bigras et Brunson (2010)
		Jésu (2010)
		Neyrand (2010)

Il y a inévitablement une reconnaissance des savoirs des uns et des autres, une acceptation d'un principe d'égalité et surtout un accord sur les choix éducatifs de façon réciproque.

De plus, il est important de tenir compte des conditions qui permettent d'évaluer en ordre croissant l'intensité de la relation partenariale, soit le soutien et l'engagement, l'accompagnement, la concertation et la réciprocité. Le tableau 2 ci-dessous présente les définitions de ces conditions.

Tableau 2. Conditions permettant l'évaluation du degré d'intensité du partenariat inspiré de Little (1990)

Conditions permettant l'évaluation de l'intensité du partenariat	Définitions retenues	Auteurs consultés
L'engagement	L'engagement est l'investissement mutuel des parents et des éducatrices dans le processus éducatif des enfants, qui peut être variable et inégal selon le contexte, les besoins, les intentions et la relation entre les acteurs.	Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson et Beegle (2004); Landry (1994); Mérini (2006)
Le soutien et l'accompagnement	Le soutien et l'accompagnement font référence à l'aide que peut fournir, en l'occurrence, l'éducatrice aux parents, en leur procurant de l'information au sujet de l'enfant et de son développement ainsi que sur des stratégies éducatives à privilégier.	Cantin, Bigras et Brunson (2010)
La concertation	La concertation requiert un niveau d'engagement plus important. Elle fait référence à l'échange et au partage des idées dans l'optique de se mettre d'accord sur un objectif commun ou une démarche ou attitude commune. Elle peut passer par la consultation des parents, l'incitation à les faire participer et la planification d'une action. Il s'agit d'aller chercher l'avis et l'aval des parents.	Miron (2004); Larivée et al. (2006)
La réciprocité	La réciprocité fait référence à la reconnaissance mutuelle et au partage du pouvoir	Miron (2004)

Les limites de mon projet de développement professionnel

Mon travail, dans le cadre du présent essai, consiste à recenser des écrits et à les analyser de façon critique et synthétique afin de comprendre et d'approfondir le concept du partenariat en milieu éducatif familial, ainsi que les interactions et les conditions favorables à son établissement. Toutefois, comme tout projet de recherche, il comporte certaines limites. En premier lieu, il existe une limite territoriale, puisque les milieux éducatifs abordés sont propres au Québec et ne dépassent pas ses frontières. En second lieu, mon projet se limite à recenser des travaux déjà écrits, et non à évaluer la mise en pratique des conditions favorables à l'établissement d'un partenariat au sein de mon milieu de travail. En dernier lieu, l'analyse réflexive dans le cadre de cette recension d'écrits ne concernera que ma pratique professionnelle en milieu éducatif familial. Maintenant que les objectifs et les sous-concepts sont définis, je propose d'examiner la méthodologie de la recension des écrits que j'ai utilisée pour rédiger cet essai.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

La méthodologie que j'ai adoptée pour mon projet de développement professionnel s'appuie sur une recension dans le but de rédiger un essai centré sur mon expérience, mais aussi « caractérisé par l'intention de connaître, comprendre, expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde » (Gohier, 1998, p. 271). Ici, on se situe dans un contexte d'éducation en petite enfance, ce qui correspond pleinement à mon objectif général qui est d'approfondir ma compréhension des conditions qui permettent l'établissement d'interactions éducatrice-parent menant à un partenariat optimal en milieux éducatifs et, en particulier, en milieu éducatif familial.

La recherche documentaire

Pour rédiger cet essai, je me suis inspirée du *Guide de la recherche documentaire* de Gagnon et Farley-Chevrier (2004), qui présentent une démarche incluant, entre autres, une question de recherche, des mots-clés, différents moyens et moteurs de recherche ainsi que la méthodologie des recensions intégratives de Jackson (1989). Selon les auteurs, cette méthodologie permet une recension d'écrits qui répond aux besoins des chercheurs « intéressés à l'inférence de généralisations sur des problèmes traités par un ensemble d'études » (Jackson, 1989, p.11). Cela correspond au but de mon essai, soit la production d'un rapport de lectures résultant d'une recension d'écrits.

La recension de Jackson (1989) se décline en six tâches : 1) le choix des questions et des objectifs de l'étude; 2) l'échantillonnage; 3) la présentation des études et des résultats; 4) l'analyse des études; 5) l'analyse des résultats et 6) la rédaction du rapport. Le tableau qui suit propose une adaptation de cette méthodologie.

Tableau 3. Adaptation de la méthodologie de recension de Jackson (1989), de Gagnon et de Farley-Chevrier (2004).

Tâches	Mon adaptation
1- Choix des questions	Détermination de mes besoins de développement professionnel et fixation d'objectifs
2- Échantillonnage des études	Recherches documentaires et choix des ouvrages <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les mots-clés pour guider ma recherche. Par exemple : partenariat éducatrice-parent, milieu de garde éducatif de la petite enfance, éducation des jeunes enfants, formation des éducatrices des services de garde à l'enfance en milieu familial ▪ Les outils de collecte d'informations ▪ Les moteurs de recherche et bases de données : le moteur de recherche Catalogue en ligne, l'outil de découverte de la bibliothèque de l'UQO et les bases de données comme Érudit, EBSCO, Education Research Complete ▪ Les sites Internet comme Google Search, Google Scholar
3- Représentation des caractéristiques des études	Résumés des ouvrages, grilles de lecture
4- Analyse des résultats	Repérage des types de partenariat ainsi que des obstacles et des pratiques efficaces au partenariat éducatrice-parent à travers l'analyse des sous-concepts du partenariat
5- Interprétation des résultats	Adaptation des concepts analysés au contexte de la pratique professionnelle en service de garde en milieu familial
6- Rapport de la recension	Rédaction du rapport et synthèse sous forme d'analyse réflexive pour projeter la transformation des savoirs acquis en savoir-faire et en savoir-être

La question de développement professionnel

Dans le chapitre 1, j'ai présenté ma question, soit : dans le cadre de ma pratique professionnelle en milieu éducatif familial, au Québec, quelles sont les conditions favorables à l'établissement d'un partenariat éducatrice-parent?

Les mots-clés utilisés

Par la suite, j'ai amorcé la recension d'écrits en m'appuyant sur des recherches documentaires d'abord exploratoires pour identifier les mots clés, puis ciblées, en fonction des

thèmes repérés comme étant pertinents. Pour mes recherches documentaires exploratoires, j'ai utilisé les mots-clés qui sont présentés dans le tableau de l'appendice C. Au fur et à mesure que j'avais dans mes recherches, je modifiais les mots que j'avais choisis au départ et j'en ajoutais d'autres qui me paraissaient pertinents, que je trouvais dans des articles liés à mes objectifs particuliers. J'ai effectué ces recherches exploratoires sur le site Google Scholar et examiné un bon nombre de documents.

J'ai effectué mes recherches documentaires ciblées grâce aux divers moteurs de recherche qui seront présentés dans la prochaine section.

Les moteurs de recherche

Après avoir déterminé les mots-clés pour orienter mes recherches, j'ai utilisé les ressources électroniques mises à ma disposition : le moteur de recherche Catalogue en ligne, l'outil de découverte de la bibliothèque de l'UQO (biblio.uqo.ca) et les bases de données telles qu'Érudit, ERIC par EBSCO et *Education Research Complete*. J'ai fait des recherches à la fois sans date particulière et sur les dix dernières années.

Tableau 4. Exemples de résultats obtenus sur les moteurs de recherche

Moteurs de recherche	Mots-clés utilisés	Résultats obtenus	Ouvrages retenus
ERIC par Ebsco (entre 2010 et 2018)	partnership AND parent AND educator	135	25
Érudit (sans date particulière)	partenariat ET parent ET éducatrice	47	5
Érudit (sans date particulière)	partenariat ET parents ET garderie	67	5
Érudit (entre 2013 et 2018)	collaboration ET famille ET milieu de garde (ajout de « petite enfance » dans les termes; exclusion de « scolaire » et « hospitalier »)	807 456 244	12

Les résumés des ouvrages

Après avoir effectué mes recherches documentaires, j'ai retenu les lectures qui me paraissaient les plus pertinentes pour ma problématique de développement professionnel et les plus récurrentes, c'est-à-dire celles dont le contenu se répétait dans les références des thèses et des ouvrages consultés. J'ai ensuite résumé chacune d'entre elles. La rédaction de résumés descriptifs m'a permis de comprendre en profondeur le contenu des lectures que j'avais retenues pour leur pertinence en lien avec le concept du partenariat, de faire des liens entre elles et de dégager l'essentiel (les convergences et les divergences) de chaque ouvrage pour qu'au final, je puisse les intégrer à ma grille de lecture. Un exemple de résumé est présenté dans le tableau 7 de l'appendice D.

La grille de lecture

Une grille de lecture est proposée en appendice E. Elle constitue le résultat de plusieurs lectures que j'ai examinées et regroupées selon une terminologie commune. Chaque grille élaborée m'a aidée à analyser les documents et à les trier. La grille est inspirée du modèle proposé par d'Ortun (2013).

Maintenant que j'ai décrit ma méthodologie, passons au chapitre suivant qui présente l'analyse critique des ouvrages recensés dans le cadre de cet essai.

CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE

L'analyse critique qui suit met en lumière les objectifs de cet essai pour mieux cerner la problématique abordée, c'est-à-dire ma difficulté en tant qu'éducatrice à établir un partenariat avec certains parents. En premier lieu, il sera question de décrire les différents types de partenariat qui conviennent à mon contexte professionnel, et leurs bienfaits, puis de repérer les obstacles et les éléments facilitateurs de ce partenariat et finalement, de répertorier les pratiques optimales permettant de meilleures interactions dans le but de développer une relation partenariale.

Les différents types de partenariat et leurs bienfaits (objectif 1)

Les différents types de partenariat

Il existe plusieurs types de partenariat en contexte éducatif. Selon Deslandes (1999), des auteurs distinguent deux types de partenariat, soit le partenariat de réciprocité (Landry, 1994) où il y a « un partage mutuel de tâche ou de responsabilité » (1999, p. 3) et le partenariat associatif ou collaboratif, lorsqu'une tâche est confiée au parent par le milieu éducatif (Cantin, 2006). Epstein et al. (1997), quant à elle, propose un type de partenariat inspiré de l'approche écosystémique centrée sur la famille. Ce modèle reconnaît, à la fois, le chevauchement des divers contextes sociaux dans lesquels vit l'enfant, soit la famille, le milieu éducatif et la communauté, mais aussi, l'importance des interactions qui surviennent entre ces contextes. Dans l'esprit d'Epstein, ces trois milieux doivent agir comme des partenaires et œuvrer ensemble pour le bien-être de l'enfant en lui proposant un programme riche incluant plusieurs activités (Deslandes, 2004). Les six activités en lien avec les types de partenariat que propose Epstein sont : 1) le soutien au rôle parental (parenting); 2) la communication; 3) la participation du parent à la vie du milieu éducatif; 4) le soutien au parent pour l'accompagnement de l'enfant

dans ses apprentissages; 5) l'engagement du parent dans la prise de décision et 6) la collaboration avec la communauté. Ces activités encouragent la réciprocité et la participation active du parent au sein de la relation partenariale.

Dans une autre optique, Hardgreaves (2000) spécifie trois types de partenariat. Il y a d'abord le partenariat silencieux, qui signifie que le parent se fait discret et accepte sans condition les décisions que le milieu éducatif lui dicte. Puis, il y a le partenariat impliquant un apprentissage et une aide réciproque qui recommande l'apprentissage et le partage mutuel des pouvoirs. Celui-ci incite le personnel éducateur à faire preuve de respect et d'ouverture à l'égard des familles de cultures diverses et favorise la communication constructive entre les acteurs. Landry (1994) appelle ce type de relation « un partenariat de réciprocité ». Ainsi, le caractère essentiel de la réciprocité citée par Miron (2004) ressort de ce genre de partenariat. Selon Hardgreaves (2000), cette forme de partenariat, une fois établie, peut mener à un autre type de partenariat, soit le partenariat militant. Ce dernier nécessite des acteurs qui s'engagent à s'allier afin de contester ou de réclamer des conditions optimales pour un enfant. Par exemple, parents et éducatrice s'unissent pour demander au CPE du matériel adapté aux besoins particuliers des enfants. De plus, Deslandes (2001), Landry (1994) et Mérini (2006) font tous référence à l'intensité diverse des partenariats, qui peut se traduire, selon Cantin et Morache (2015), par une classification des différents types de partenariat selon le degré d'engagement dans la relation des acteurs, qu'il soit faible, moyen ou élevé. En ce sens, Landry (1994) qualifie les relations à faible degré d'engagement, de « partenariat de service », c'est-à-dire un partenariat qui se limite à des échanges informels sans but commun. Deslandes (2001) précise toutefois, que ce même type de partenariat puisse évoluer et devenir un partenariat collaboratif lorsque les acteurs du

partenariat s'associent pour réaliser une activité ou une tâche formelle qui exige un degré d'engagement plus élevé.

Dans le même ordre d'idées que Landry (1994) et Deslandes (2001), Mérini (2006) classe les différents types de partenariat en trois réseaux distincts qu'elle nomme « réseaux d'ouverture et de collaboration » (ROC). D'abord, ROC 1, le type « regard » à faible degré d'engagement qui correspond à une relation ponctuelle. Ensuite, ROC 2, le type « action » qui est d'une durée moyenne à longue. Ce type se distingue par des relations plus dynamiques que celles du niveau précédant. Dans cette optique, les partenaires sont plus engagés, ils se concertent et partagent leurs expertises dans le but de réaliser une tâche ou une activité. Landry (1994) qualifie ce type de partenariat de « partenariat associatif ». Quant au dernier réseau, ROC 3, Mérini le désigne comme de type « synergique ». Il implique le degré de collaboration le plus élevé. Autrement dit, ce type de partenariat requiert le partage des responsabilités entre les partenaires et la mise à disposition de leurs compétences mutuelles en vue de résoudre un problème conjoint ou répondre à des besoins communs. De ce fait, une synergie est créée entre les acteurs favorisant des relations partenariales optimales.

Synthèse

À la lumière de ces explications, tous les auteurs cités plus haut convergent vers un même constat : le mode de collaboration qui peut s'établir entre l'éducatrice à l'enfance et le parent se définira en fonction de leurs besoins mutuels et de leur degré d'engagement dans le processus partenarial. Plus le besoin est grand (par exemple, détecter un retard de développement chez l'enfant ou modifier un comportement difficile), plus l'engagement des partenaires est élevé et les modes de collaboration sont multiples et tendent vers un partenariat de réciprocité, de partage de responsabilités, de concertation, de coopération et de prise de

décision par consensus. En revanche, si le besoin est mineur, tel que la transmission d'informations (par exemple, fournir un compte-rendu sur la journée de l'enfant), le degré d'engagement est faible et se limite à une collaboration ponctuelle sans objectif commun, comme dans un partenariat de service ou de type « regard ». Voici un tableau de synthèse qui fait suite au continuum inspiré de Little (1990) présenté précédemment dans la section du cadre conceptuel et qui propose une classification des différentes appellations (les sous-concepts associés au partenariat) dans la littérature en précisant leurs particularités selon le degré d'engagement dans la relation établie entre les partenaires.

Tableau 5. Les types de partenariat selon le degré d'engagement

Degré d'engagement faible	Degré d'engagement moyen à élevé	Degré d'engagement élevé
Communication/ échange d'information	Concertation/accompagnement	Coopération/coéducation/réciprocité
Partenariat de service (Landry, 1994)	Travail partagé de type action (Mérini, 2006)	Partenariat de réciprocité (Landry, 1994)
Partenariat collaboratif (Deslandes, 2001)	Partenariat associatif (Landry, 1994)	Travail partagé de type synergique (Mérini, 2006)
Travail partagé de type « regard » (Mérini, 2006)		Activités de partenariat (Epstein, 1997)
Particularités	Particularités	Particularités
<ul style="list-style-type: none"> • Échange informel • Peu d'engagement • Action ponctuelle (de courte durée) 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage d'expertise • Échange en vue de l'atteinte d'un objectif commun • Action moyennement longue 	<ul style="list-style-type: none"> • Échange formel • Réciprocité dans la reconnaissance des compétences • Pouvoir partagé dans la prise de décision • Relation synergique entre les partenaires

Au final, quel que soit le type de partenariat, l'engagement des partenaires est toujours présent, et plus cet engagement est élevé ou de forte intensité, plus il y a un effet positif sur le développement optimal de l'enfant (Lefebvre et Ré 2009). Bien que tous les auteurs s'entendent sur le fait que le partenariat dépend du degré d'engagement des partenaires, il subsiste

néanmoins des distinctions théoriques et pratiques dans leurs typologies du partenariat. La réflexion d'Epstein est axée sur les pratiques relationnelles qui devraient mener à un type de partenariat optimal. Selon moi, il s'agirait d'un seul type de partenariat. Comparée aux autres auteurs qui dressent un portrait théoriquement diversifié des relations partenariales, Epstein propose une liste d'activités concrètes et faciles à appliquer. Les autres théoriciens suggèrent des types de partenariat qui varient en intensité et ils proposent un répertoire de relations plus nuancées permettant une meilleure compréhension de la relation partenariale.

Les bienfaits du partenariat

Plusieurs études ont démontré que les parents qui conservent de bonnes relations avec les milieux éducatifs ont des enfants performants au point de vue scolaire (Baum et Mc Murray-Schwarz, 2004). Selon Epstein et Sanders (2002), les types d'activités de partenariat qu'elles proposent, notamment le soutien au rôle parental, auraient des effets positifs pour l'enfant, le parent et le personnel éducateur. Elles constatent que les enfants font preuve d'un plus grand respect pour leurs parents si ces derniers entretiennent de bonnes relations avec les milieux éducatifs. Ce même type d'activités de partenariat permet aux familles d'avoir plus confiance en leurs moyens tout en se sentant mieux encadrées par le milieu éducatif. Il en va de même pour tous les autres types d'activités de partenariat proposées par Epstein.

Une autre étude menée par Lefebvre et Ré (2009), concernant l'implantation de la pratique d'intervention en concertation, révèle également que le partenariat éducatrice-parent agit à titre préventif contre les problèmes développementaux que peut rencontrer l'enfant. Selon cette même étude, les familles qui y ont participé rapportent une amélioration quant à leurs habiletés parentales et à leur estime d'elles-mêmes. Les éducatrices ont également plus confiance en elles et voient leurs compétences professionnelles évoluer. Quant à l'enfant, on

remarque chez lui un sentiment de bien-être, une nette amélioration de son comportement et une amélioration de son estime de soi (Lefebvre et Ré, 2009).

Shimoni et Baxter (1996) notent, à leur tour, qu'une relation partenariale éducatrice-parent aurait d'autres effets positifs. Par exemple, elle donnerait aux parents l'occasion d'améliorer leurs compétences parentales, d'apporter leur contribution au programme éducatif de leur enfant, d'améliorer la continuité éducative entre la maison et le milieu éducatif et d'avoir des moyens d'agir. Selon Dempsey et Dunst (2004), cité par Miron, Girard et Couture (2014), c'est par le processus de l'« empowerment » (le développement du pouvoir d'agir, appelé également DPA), que le parent se sent plus en contrôle et utilise davantage les ressources qui lui sont offertes. D'ailleurs, Miron (2004) insiste sur l'importance de valoriser le pouvoir d'agir des parents :

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

Il partage le même constat que Shimoni et Baxter (1996), qui précisent que lorsque l'éducatrice encourage l'« empowerment » et soutient le parent dans son rôle de premier éducateur de l'enfant, celui-ci se sent valorisé et se montre plus favorable à l'égard du milieu éducatif. D'ailleurs, l'inverse est observé lorsqu'il y a un manque d'intérêt et un faible degré d'engagement de part et d'autre des acteurs.

Pour leur part, Forry, Moodie, Simkin et Rothenberg (2011) rapportent également que des interactions éducatrice-parent positives laissent entrevoir de nombreux bénéfices pour l'enfant (santé et bien-être, habiletés cognitives et sociales), pour le parent (satisfaction, engagement, sentiment d'auto-efficacité, santé mentale et interactions parent-enfant) et pour

l'éducatrice (interaction avec l'enfant, perception de son rôle d'éducatrice et relations avec les familles). Les relations éducatrice-parent seraient plus susceptibles d'avoir des effets positifs lorsqu'elles favorisent la réciprocité, la collaboration et le développement du pouvoir d'agir des adultes entourant l'enfant (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird et Kupzyk, 2010; Dunst et Trivette, 1996; Dunst, Trivette et Hamby, 2007; Forry et al. 2011; Trivette et Dunst, 2009).

À la lumière de ce que rapportent les études citées plus haut, toutes convergent vers un même constat : le fait que la relation partenariale aurait des effets positifs à la fois pour les parents, l'enfant et l'éducatrice. Le tableau 8 de l'appendice F présente le rôle des acteurs et l'aspect internalisé ou externalisé des bienfaits. Par exemple, un bienfait externalisé serait observable dans le comportement ou le rendement, alors qu'un bienfait internalisé ferait référence à un sentiment, à une émotion ou une à cognition. Malgré la divergence des auteurs sur l'aspect internalisé ou externalisé des bienfaits, tous s'accordent à dire que les relations partenariales ont un effet positif sur les trois acteurs, qui sont le parent, l'enfant et l'éducatrice.

Les obstacles et les éléments facilitateurs du partenariat (objectif 2)

En milieu éducatif, certains obstacles peuvent entraver l'établissement d'un partenariat éducatrice-parent. Il est important d'examiner ces obstacles afin de mieux cerner et comprendre la nature du partenariat et ses limites. D'après Cantin (2006), les obstacles peuvent être de natures différentes. Il peut s'agir de caractéristiques personnelles, psychologiques et émotionnelles des acteurs (le parent, l'éducatrice), de la structure organisationnelle ou de tout ce qui a trait à la distance culturelle entre les partenaires, qui est liée à la diversité culturelle (par exemple la langue, la race, l'origine ethnique, la condition socioéconomique et le pouvoir).

En m'appuyant sur le recensement effectué par Cantin et par Paradis (1993) à l'intérieur du programme Service d'Aide à l'Enfant et son Milieu (SAEM), cité par Cantin et Morache (2015), j'ai créé un tableau comparatif afin de distinguer les obstacles pouvant nuire au partenariat auxquels chaque partie fait face (parent-enfant-éducatrice). Il s'agit du tableau 6 qui est présenté ci-dessous.

Tableau 6. Obstacles liés aux caractéristiques personnelles

Obstacles associés à l'éducatrice	Obstacles associés aux enfants	Obstacles associés aux parents
La crainte de la critique du parent et la peur de perdre la confiance des parents (Lambert Hamel, 2014)	Comportements dérangeants ou problématiques (Cantin, 2008)	La peur d'être jugés, d'être remis en question ou perçus comme étant de mauvais parents, ce qui mène à un sentiment d'incompétence (Drummond et Stipek, 2004)
La gêne (Hernandez, 2012)	La gêne ou la timidité (Hernandez, 2012)	La gêne (Hernandez, 2012)
Ne pas tenir compte de l'opinion du parent et ne pas le consulter dans la prise de décision (Coutu, Lavigneur, Dubeau et Beaudoin, 2005)	Conditions et besoins particuliers. Par exemple : retard développemental (Cantin, 2008)	Problématique liée à la perte d'un pouvoir d'agir par exemple : peur de confier son enfant, confusion dans les rôles, peur de perdre le contrôle (Girard, Miron et Couture, 2014)
Être toujours en présence des enfants, donc très occupée et se sentir submergée (Lambert Hamel, 2014)	Difficultés adaptatives (Girard, Miron et Couture, 2014)	Se montrent souvent pressés/peu-disponibles. (Hernandez, 2012)
Sentiment d'incompétence (Coutu, Lavigneur, Dubeau et Beaudoin, 2005)		Ne jamais exprimer de marques d'appréciation du travail de l'éducatrice et adopter une attitude passive dans la relation (Coutu, Lavigneur, Dubeau et Beaudoin, 2005)
Recherche de l'approbation parentale (McGrath, 2007)		Posture asymétrique de dévalorisation du rôle parental (McGrath, 2007)

Obstacles liés aux caractéristiques structurelles

Les obstacles au partenariat peuvent également se manifester sous d'autres formes, telles que l'absence de système de valorisation professionnelle pour les éducatrices, ce qui incite la société à peu reconnaître leur travail et à les considérer comme étant « des gardiennes et des monitrices » (Lambert Hamel, 2014, p. 122). Entre autres obstacles, il y a également la discontinuité éducative entre le service éducatif (SÉ) et le milieu de vie de l'enfant, le roulement des éducatrices en CPE, l'absence de formations destinées aux éducatrices (en particulier sur le partenariat en milieu éducatif familial), la confusion des rôles des acteurs concernés et le manque de temps permettant d'établir une relation partenariale (Bigras et Cantin, 2006; Cantin, 2006; Coutu et al., 2005; Lopez et Dorros, 1999; Miron, 2004). En ce sens, Mérini (2006) souligne que l'espace et le temps pour se former à devenir des partenaires ne sont pas prévus dans la structure des institutions et que l'évaluation de cette compétence est quasi impossible à valider. Il existe aussi des obstacles liés aux caractéristiques structurelles, qui représentent des barrières pratiques, par exemple les contraintes de temps et d'argent, de part et d'autre, ou le manque de flexibilité du milieu de travail du parent, qui viennent influencer négativement l'engagement de ce dernier (Garcia-Dominic, Wray, Trevifio, Hernandez, Yin et Ulbrecht, 2004 : cité par Jean-Bouchard [2015]).

Obstacles liés aux caractéristiques communicationnelles et culturelles

Les obstacles peuvent aussi être d'ordre communicationnel. En effet, le partenariat éducatrice-parent est un processus dans lequel la communication entre les acteurs est essentielle : « La qualité de la communication éducatrice-parent constitue aux yeux de plusieurs le principal élément de réussite de la collaboration (partenariat) famille-milieu de garde »

(Coutu, Dubeau, Royer et Émard, 2010, p. 86). L'établissement du partenariat serait sérieusement compromis si un véritable processus de communication allant du milieu éducatif vers la famille, mais aussi de la famille vers le milieu éducatif, n'était pas mis en place. Epstein (2005) fait référence à un processus de communication ouverte et bidirectionnelle. Dans cette optique, il est nécessaire que la famille pose ses questions et formule ses commentaires auprès du personnel éducateur pour garantir une meilleure compréhension de l'enfant et de ses caractéristiques (Cantin, 2006). Selon une étude effectuée par le même auteur en 2008b, la communication éducatrice-parent peut être compromise lorsque l'éducatrice transmet de mauvaises nouvelles aux parents (qu'il s'agisse de parler d'un comportement dérangeant ou d'un retard de développement chez l'enfant, par exemple). Cantin (2006) insiste sur l'importance de communiquer et surtout sur le fait d'expliquer pourquoi on donne l'information aux parents. Dans bien des cas, il remarque que les éducatrices éprouvent de la difficulté à expliquer aux parents l'objectif et la portée des informations qu'elles leur communiquent sur leur enfant. Dominée par la communication sociale au moment de l'arrivée de l'enfant le matin et par l'échange de renseignements factuels à son départ en fin de journée (Endsley, Minish et Zhou, 1993), la communication centrée sur les prises de décisions communes est beaucoup plus rare (Coutu et al., 2005).

En effet, que ce soit en CPE ou en milieu éducatif familial, la communication avec les parents est souvent brève. En milieu familial, elle s'effectue essentiellement par langage verbal en raison de l'empressement des parents. L'échange s'opère aussi au moyen d'autres outils, tels que le tableau de communication, dans lequel des informations sur l'alimentation de l'enfant et le déroulement de sa journée sont affichées. Des documents sont également remis au parent dès l'inscription de l'enfant, comme la régie interne du milieu éducatif (voir l'appendice L), le

document « plan de la journée » (voir l'appendice M) et le plan d'intervention si nécessaire (voir l'appendice N) afin de les informer des règles de fonctionnement du milieu éducatif, du déroulement d'une journée éducative et des interventions qui peuvent être prises. Enfin, les appels téléphoniques et les courriels servent, au besoin, pour les échanges informels seulement et les engagements ponctuels qui ne mènent pas forcément à l'établissement d'une relation partenariale. Il faut noter que les distances culturelles ont un effet généralement défavorable en ce qui a trait à l'engagement parental (Vatz Laroussi, 2008). Par exemple, la barrière langagière et ethnique représente un obstacle de taille à l'engagement partenarial. Hernandez (2012) affirme que la différence entre la langue utilisée dans le milieu éducatif et celle parlée par les familles entrave parfois sérieusement la communication et le développement du partenariat. Cependant, malgré cette réalité qui subsiste encore autant dans les CPE que dans les milieux éducatifs familiaux, et malgré les divergences de communication et la discordance éducative, en général, selon Cantin (2008a), les parents et les éducatrices s'entendent pour qualifier la communication et le partenariat comme étant essentiels à la qualité des milieux éducatifs.

Les éléments facilitateurs de partenariat

Dans cette section, les éléments facilitateurs sont présentés comme étant des leviers à la disposition des éducatrices pour faciliter l'établissement du partenariat. Il peut s'agir d'un programme éducatif, de formations continues et d'outils structuraux. Étant donné que la communication occupe une place centrale dans le processus de partenariat éducatrice-parent, ce concept est omniprésent dans cette section. Ainsi, plusieurs auteurs proposent des solutions facilitantes et des pistes afin d'améliorer la communication pendant les interactions entre les familles et le milieu éducatif et ainsi créer un partenariat susceptible de répondre à leurs besoins mutuels.

Le programme éducatif du ministère de la Famille propose les prémisses de l'approche centrée sur la famille (ACF), qui constitue un élément facilitateur au développement du partenariat puisqu'il apporte aux éducatrices certaines connaissances pouvant améliorer les interactions avec les familles. L'ACF fut conçue et étudiée par Dunst, Trivette et Hamby (2007) dans le but d'encourager les familles à promouvoir les apprentissages et le développement de leurs enfants (Cantin et Morache, 2015). La popularité de cette approche, au sein de la communauté scientifique et éducative, vient du fait qu'elle considère plusieurs composantes influençant la vie de l'enfant, soit les composantes environnementales, humaines, sociales, culturelles, économiques, politiques et temporelles (Coutu et al., 2005). En 2006, Keyser propose une adaptation de l'ACF aux services éducatifs (SÉ). Il identifie les cinq principes de cette approche : « 1) reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre; 2) partager l'information à travers une communication bidirectionnelle; 3) partager le pouvoir et la prise de décision; 4) accepter et respecter la diversité et 5) créer des réseaux de soutien naturel » (cité par Cantin 2008b, p. 49). Cantin et Morache (2015) s'appuient sur le cadre de référence de l'approche écosystémique centrée sur la famille, utilisée actuellement dans les milieux québécois de l'éducation à la petite enfance. Le programme éducatif qui régit ces milieux met la relation entre l'enfant et son parent au premier plan et met aussi l'accent, comme nous l'avons mentionné plus tôt, sur l'importance des interactions entre les différents adultes ou systèmes gravitant autour de l'enfant. Dans cette même optique, Powell (2004) propose trois conditions afin d'établir un partenariat éducatrice-parent. Il engage les partenaires à partager des objectifs communs pour l'enfant, à comprendre adéquatement son développement et à travailler avec lui selon une approche centrée sur la famille. Shellenbarger (2000) abonde dans le même sens et soutient que les éducatrices qui ont adopté l'approche centrée sur la famille

obtiennent de meilleurs résultats en ce qui concerne le partenariat éducatrice-parent. Par conséquent, l'ACF permet de favoriser et de maintenir le dialogue et éventuellement d'initier d'autres discussions plus approfondies menant au partenariat.

Pour Miron (2004), la création et la réussite d'un partenariat impliquent, en premier lieu, la mise en place des modalités qui prônent la concertation et encouragent la reconnaissance des compétences, qui favorisent un climat de confiance et un environnement propice. Par la suite, Miron (2004), suggère d'améliorer l'attitude de l'éducatrice afin qu'elle soit en mesure d'accepter la réciprocité, qu'elle démontre de l'empathie, qu'elle fasse preuve de bienveillance et qu'elle puisse accéder aux stratégies de communication qui permettent d'assurer une communication efficace et bidirectionnelle avec les familles. Ainsi, la communication bidirectionnelle citée par Epstein (1997) devient la clé menant à la réussite du partenariat. Blanc et Bonnabesse (2008) ajoutent que l'éducatrice doit démontrer de l'intérêt face à la culture de l'enfant afin de comprendre son environnement familial.

D'autre part, pour mettre en place ce type de relation, l'éducatrice peut se tourner vers d'autres éléments facilitateurs, comme la formation continue gouvernement du Québec (2007). Les éducatrices en milieu familial au Québec sont tenues de suivre une formation de perfectionnement annuelle obligatoire reconnue par le ministère de la Famille (2010).

Par exemple, j'ai sélectionné et suivi deux formations en lien direct avec le sujet de mon essai afin de pouvoir bien documenter leur potentiel facilitateur au développement du partenariat. La description des formations de perfectionnement est présentée dans l'appendice I. Ces deux formations ont beaucoup enrichi mes connaissances en termes d'échanges et d'interactions avec les familles qui côtoient mon milieu éducatif. En ce sens, je me sens maintenant mieux outillée. J'ai appris plusieurs stratégies d'intervention qui me permettent de

transmettre plus facilement des informations aux parents sans les heurter, surtout lorsqu'il s'agit de mauvaises nouvelles concernant leur enfant. La technique du « hamburger », notamment, qui consiste à placer un élément négatif entre deux éléments positifs. Lorsqu'on utilise cette technique, le parent constate que l'éducatrice remarque aussi les forces de son enfant et pas seulement ses défis, il devient alors plus réceptif à ce qu'elle avance et acquiert une plus grande confiance envers elle. Une fois que cette confiance est établie, une relation partenariale entre le parent et l'éducatrice peut être envisagée.

Finalement, en conformité avec le programme éducatif (Gouvernement du Québec, 2007), l'agent de soutien du bureau coordonnateur m'a suggéré de rédiger une régie interne pour mon milieu éducatif (voir l'appendice L), qui soit conforme aux lois et aux règlements des milieux éducatifs du Québec, de façon à me protéger juridiquement, à prévenir l'escalade de l'insatisfaction vers la violence et à favoriser ma relation avec les parents. Grâce à cet outil facilitateur du partenariat, les attentes sont claires dès le début de la relation éducatrice-parents. Certains éléments peuvent être décidés en concertation et d'autres peuvent être négociés en fonction des besoins respectifs de chacun. Déterminer les besoins en amont et conclure une entente formelle avec les parents permet d'éviter bien des désagréments. Ainsi, les partenaires (l'éducatrice et le parent) ont de la considération l'un pour l'autre et leurs besoins mutuels sont respectés.

Pour résumer, nous avons vu que les éléments facilitateurs sont souvent associés au développement de compétences communicationnelles. Nous avons vu que le programme éducatif soutient la mise en place d'éléments facilitateurs, qu'il existe des formations continues pour améliorer l'acquisition des compétences requises à l'établissement d'un partenariat et que

l'éducatrice peut utiliser les dispositifs suggérés par les bureaux coordonnateurs pour faciliter le partenariat.

Les pratiques efficaces menant au partenariat éducatrice-parent (objectif 3)

Plusieurs auteurs proposent des pratiques efficaces d'ordre relationnel (communication et attitude) et organisationnel facilitant l'établissement d'une relation partenariale entre les parents et l'éducatrice. Les pratiques à caractère relationnel requièrent l'acquisition d'habiletés sociales nécessaires à l'établissement d'une relation partenariale et accordent une importance particulière à la qualité des relations humaines (Bromer et Korfmacher., 2017; Forry et al., 2011; Halgunseth , L.C., Peterson, A., Stark, D.R. & Moodie, S., 2009; Keyser, 2006; McGrath, 2007). D'autres auteurs tels que Cantin (2008), Mc Bride (1999) ou Epstein et al. (1997) soulignent également l'importance d'établir une communication appropriée et bidirectionnelle. Cantin (2008, p. 25), pour sa part, propose six pratiques visant à améliorer la communication menant au partenariat, surtout quand l'éducatrice doit transmettre de mauvaises nouvelles aux parents sur la situation de leur enfant, et ce, qu'il s'agisse d'un comportement difficile ou d'un retard de développement. Voici ces six pratiques : « 1) préciser les faits de manière objective; 2) transmettre les informations verbalement et par écrit; 3) communiquer la difficulté sous forme d'objectif à atteindre pour l'enfant; 4) miser sur les forces de l'enfant; 5) vérifier comment l'information est perçue par le parent; 6) organiser une rencontre formelle pour mettre en place un plan d'action ». McBride (1999), quant à lui, explique que, pour assurer une communication ouverte et constructive menant au partenariat, l'éducatrice doit adopter « une perspective écosystémique » (Messier et Cantin, 2016, p. 16) en tenant compte de l'enfant, de sa famille et de l'environnement dans lequel il évolue. Elle doit échanger quotidiennement et favoriser des moyens de communication adaptés aux réalités familiales. Elle doit organiser, par exemple, des

entretiens téléphoniques ou planifier des rencontres avec les parents en vue de partager avec eux des intérêts conjoints pour soutenir l'enfant. L'éducatrice doit utiliser un langage accessible, se montrer disponible et chaleureuse envers l'enfant et sa famille (Drugli et Undheim, 2012). Elle doit faire preuve d'écoute active, même en situation de désaccord (Degraff et Van Keulen, 2008). L'éducatrice doit également s'ouvrir à la diversité en respectant les traditions culturelles et linguistiques des parents (Cantin, 2008; Cantin et Morache, 2015; Shivers, Howes, Wishard, et Ritchie 2004). Il est aussi nécessaire que les partenaires, soit l'éducatrice et le parent, se montrent ouverts pour permettre une réflexion commune sur leurs rôles et leurs responsabilités afin de mettre en place une pratique réflexive à long terme (Cheatham et Ostrosky, 2011).

Les pratiques organisationnelles sont tout aussi importantes. Le partenariat requiert, avant tout, l'établissement d'une organisation propice aux échanges. Il s'agit, par exemple, d'élaborer un système communicationnel formel et d'offrir aux familles des rencontres permettant de faire des suivis. Il faut mettre en place un espace de négociation dans lequel chaque partenaire puisse prendre part aux décisions (Merini, 2006), établir un moment idéal pour la communication (Coutu et al., 2010; McGrath, 2007; Perlman et Fletcher, 2012; Reedy et McGrath, 2010), diversifier les moyens d'établir des communications efficaces entre parent et éducatrice en utilisant des écrits, des rendez-vous téléphoniques, des courriels (Messier et Cantin, 2016). Il revient également à l'éducatrice d'accorder du temps supplémentaire aux familles qui présentent une différence culturelle particulière, notamment lorsqu'il s'agit de la langue parlée (Degraff et Van Keulen, 2008). Le tableau 10 qui est présenté dans l'appendice H propose une synthèse de l'ensemble des pratiques efficaces à l'établissement du partenariat identifiées ci-dessus en indiquant celles à caractère relationnel et celles à caractère organisationnel. Ce tableau présente les pratiques efficaces à adopter par les partenaires (le

parent, l'éducatrice) et il montre que c'est à l'éducatrice de fournir plus d'efforts, tant au point de vue relationnel qu'organisationnel, qu'au parent, et ce, dans le but d'amorcer une relation de confiance pouvant mener au partenariat. En d'autres termes, les parents deviendront des partenaires enthousiastes et motivés à prendre part à la vie du milieu éducatif de leur enfant s'ils considèrent que l'éducatrice encourage leur participation aux activités éducatives qu'elle leur propose (Kuhn, 2001 : cité par Cantin, 2006). « Ainsi, l'initiative en matière de communication et la proposition aux parents d'un type de relation misant sur le partenariat reviennent au milieu éducatif » (Cantin, 2006, p. 50).

Dans ce dernier chapitre, qui suit ceux des types de partenariats, des bienfaits, des obstacles et des facilitateurs, nous avons repéré les pratiques efficaces pouvant mener à l'établissement d'une relation partenariale éducatrice-parent. Nous avons découvert que ces pratiques peuvent être d'ordre relationnel et d'ordre organisationnel. Enfin, nous avons fait le constat que l'engagement des partenaires, au point de vue relationnel qu'organisationnel, est crucial pour le développement du partenariat, mais que c'est à l'éducatrice de fournir davantage d'efforts pour entretenir des échanges fréquents avec les familles qui soient empreints de confiance et de respect mutuels. Le chapitre suivant présente le bilan des apprentissages.

CHAPITRE 5 : BILAN DES APPRENTISSAGES

Le présent bilan a pour objectif de faire le point sur mes apprentissages théoriques et pratiques, ainsi qu'au regard de mon projet de développement professionnel dans le cadre du programme de maîtrise en éducation. Les apprentissages que j'ai acquis durant cette maîtrise sont nombreux et touchent tous mes savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être). En effet, j'ai appris à définir ma problématique et à en dégager les sous-concepts qui y sont associés. J'ai formulé mes objectifs généraux et spécifiques d'apprentissage, mon cadre conceptuel ainsi que la méthodologie appropriée.

Mes acquis par rapport aux cours

Les cours, les lectures effectuées, les discussions de groupe, les présentations orales, les rétroactions fournies par mes pairs et toute la documentation que j'ai consultée pour rédiger mon essai m'ont permis, à la fois, de mieux cerner et d'articuler la problématique de mon essai. Ils m'ont aidée également à acquérir plusieurs outils et méthodologies de recherche pour mieux trier et à compiler les résultats obtenus. L'ensemble de ces activités m'ont servi d'appui pour élaborer mon projet de développement professionnel.

Mes acquis par rapport aux recherches documentaires

Les recherches documentaires que j'ai effectuées durant le programme m'ont permis, dans un premier temps, de me familiariser avec les techniques de recherche à la bibliothèque de l'UQO, entre autres, en utilisant divers moteurs de recherche et bases de données. Elles m'ont également permis de sélectionner des ouvrages qui m'ont aidée à approfondir la compréhension de mon sujet de développement professionnel. Pour définir la nature du partenariat, il fallait approfondir les sous-concepts qui y étaient associés. Cela m'a incitée à multiplier mes recherches sur le sujet. Au final, mes recherches ont porté leurs fruits, car j'ai réussi à exposer

mon sujet de développement professionnel, à organiser mes idées et à repérer mes besoins immédiats. J'ai aussi su repérer les savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire) qui pourraient me rendre plus compétente dans mon domaine d'expertise.

Mes acquis par rapport au projet

Avant de commencer mes cours de maîtrise, je débutais en tant qu'éducatrice. Mes connaissances sur le partenariat éducatrice-parent étaient sommaires. Mon intérêt portait surtout sur la relation que j'entretenais avec les enfants de mon groupe. J'essayais de mettre en pratique les connaissances que j'avais acquises dans la formation (RSG-45), comme le processus de développement de l'enfant, l'élaboration d'un programme éducatif adapté et la création d'un milieu éducatif stimulant et sécuritaire. Je me préoccupais peu de ma relation partenariale avec les parents, je me contentais d'être cordiale et respectueuse. Ma relation avec les parents se limitait à de brefs échanges surtout à l'arrivée et au départ des enfants ou, parfois, à une collaboration de courte durée, par exemple, à l'occasion d'une fête d'anniversaire ou de la fête d'Halloween. Je peux désormais qualifier la relation que j'entretenais avec les parents de « partenariat de service » (Landry, 1994) ou de type « regard » (Mérini, 2006). Dans le continuum, c'était une relation à faible degré d'engagement. Depuis, j'ai avancé dans ma réflexion à ce sujet et, tandis que je travaillais sur mon projet de développement professionnel, j'ai vécu des situations relationnelles difficiles avec certains parents de mon milieu éducatif. Ces difficultés m'ont permis de me rendre compte que ma formation en tant qu'éducatrice était incomplète et qu'elle ne répondait pas à mes besoins relationnels avec les parents. C'est ce constat qui m'a motivée à me perfectionner. J'ai donc entrepris des recherches grâce auxquelles j'ai réussi à cerner ma problématique et à définir le concept du partenariat et l'importance de son établissement dans les milieux éducatifs. De plus, ce projet de développement professionnel

m'a permis d'atteindre les objectifs que je m'étais fixés au départ, c'est-à-dire approfondir mes connaissances sur les interactions éducatrice-parent menant à un partenariat optimal dans les milieux éducatifs, en particulier en milieu familial, reconnaître les différents types de partenariat qui conviennent à mon contexte d'éducatrice et leurs bienfaits, repérer les obstacles et les éléments facilitateurs de ce partenariat et, enfin, répertorier les pratiques optimales qui permettent d'établir de meilleures interactions avec les parents dans le but d'établir une relation partenariale. Je présente l'atteinte de mes objectifs dans les différentes sections du chapitre 4. De plus, j'expose dans l'appendice O un résumé des nouveaux apprentissages (ou savoirs) que j'ai acquis et qui ont abouti à l'élaboration du présent essai. Ces apprentissages sont regroupés en trois catégories : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Transfert des nouveaux acquis dans ma pratique professionnelle

Les apprentissages que j'ai acquis pendant l'élaboration de mon projet de développement professionnel m'ont incitée à réfléchir sur moi-même et sur ma pratique. Ils m'ont fourni les connaissances nécessaires pour mieux définir mon identité professionnelle en tant qu'éducatrice en petite enfance. Les recherches que j'ai entreprises m'ont aussi permis d'approfondir mes connaissances théoriques sur le concept du partenariat et ses effets positifs, à la fois sur le développement optimal des enfants et sur la relation à entretenir avec leurs familles. J'ai compris que ma mission en tant qu'éducatrice s'inscrit dans le cadre d'une complémentarité avec la famille. J'ai pris conscience que mes compétences d'éducatrice doivent se définir au-delà de mes interactions éducatives avec les enfants et qu'elles doivent inclure les interactions et les pratiques partenariales nouvellement acquises avec les parents. De ce fait, en reconnaissant le rôle de premiers éducateurs que jouent les parents et en encourageant leur

pouvoir d'agir, je peux établir plus d'interactions positives avec les familles et leurs enfants, ce qui peut leur être bénéfique. Cependant, je ne prétends pas posséder de formule magique qui fonctionne à tous les coups avec tout le monde. Tout dépend de la situation et de la volonté des parents concernés à vouloir s'engager dans un processus partenarial. Cela dit, depuis que j'ai commencé ce projet de développement professionnel et que j'ai acquis ces connaissances sur le partenariat éducatrice-parent, je constate que mes interactions avec les parents se sont nettement améliorées. Ainsi, nos échanges sont plus professionnels, basés sur le respect mutuel des compétences. J'ai réussi également, à améliorer mon savoir-être et mon savoir-faire, car je n'éprouve plus de gêne à donner mon opinion et à m'affirmer face aux parents (tels que c'était le cas à mes débuts. Je veille à maintenir une communication respectueuse avec les parents, axée sur des échanges ouverts et constructifs. Je leur offre plus d'occasions de s'investir, à leur façon, dans les activités de mon milieu éducatif. Je pose plus de questions et je m'intéresse davantage à la culture de l'enfant, à celle de son entourage ainsi qu'à la dynamique familiale dans laquelle il évolue. En bref, je m'intéresse à tout ce qui pourrait m'aider à comprendre la réalité de chaque enfant dont je m'occupe afin de répondre aussi efficacement que possible à ses besoins et à ceux de sa famille. De plus, en repérant les obstacles qui peuvent entraver les relations partenariales, j'ai appris à les contourner et à les surmonter, dans mon quotidien professionnel, en appliquant les pratiques efficaces citées plus haut. Par exemple, les pratiques proposées par Cantin (2008a) pour améliorer et faciliter la communication lorsqu'il s'agit de transmettre de mauvaises nouvelles aux parents : 1) préciser les faits de manière objective; 2) transmettre les informations verbalement et par écrit; 3) communiquer la difficulté sous forme d'objectif à atteindre pour l'enfant; 4) miser sur les forces de l'enfant; 5) vérifier comment l'information est perçue par le parent; 6) organiser une rencontre formelle pour mettre en place un partenariat. La mise en pratique de ces éléments facilitateurs, entre autres, améliorerait, au quotidien, mes échanges

avec les parents. Je présente, dans l'appendice P, deux situations que j'ai vécues dans mon milieu éducatif, soit les cas d'Olivier et de David (les prénoms sont fictifs). Ces exemples de situations vécues visent à montrer ma compréhension et mon interprétation des pratiques partenariales et mon aptitude à les mettre en pratique pour bâtir un partenariat avec les parents qui soit adapté à ma réalité professionnelle.

Grâce à ces exemples de cas vécus, je montre que je suis passée d'une relation partenariale de service, telle qu'elle est décrite dans la problématique, à un partenariat associatif de type « action » (Mérini, 2006) au sein duquel mon engagement et celui de la famille de l'enfant sont de plus en plus dynamiques pour, finalement, aboutir à un partenariat de type « synergique » (Mérini, 2006) qui implique un degré d'engagement élevé. De plus, les assises théoriques que j'ai sélectionnées dans les écrits étudiés, comme l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et les travaux des auteurs Epstein et al. (1997), Miron (2004), Landry (1994), Mérini (2006) et Hardgreaves (2000), m'ont permis de repérer plusieurs types de partenariat. L'analyse comparative effectuée entre ces différents types de partenariat m'a aidée à repérer et à cibler quel type de partenariat correspond le mieux à ma réalité professionnelle selon le degré d'engagement et les besoins des familles.

Le modèle de partenariat retenu dans le cadre de cet essai

Compte tenu des besoins professionnels liés à ma pratique en milieu éducatif familial, j'aimerais expérimenter le modèle de partenariat proposé par Epstein et al. (1997). Ce modèle est basé sur l'approche écosystémique centrée sur la famille, c'est un type de partenariat qui répond bien à mes besoins professionnels. En effet, comme je l'ai déjà mentionné, ce type de partenariat soutient le chevauchement des environnements dans lesquels évolue l'enfant (la famille, le milieu éducatif, la communauté) et il tient compte de leur influence mutuelle. Les

activités partenariales proposées dans ce modèle sont concrètes, accessibles pour moi et peuvent être adaptées à ma réalité professionnelle tout en tenant compte des différents besoins des familles et de leurs enfants. Ce modèle encourage la réciprocité, la communication ouverte et bidirectionnelle, l'engagement et la participation active des familles au sein du milieu éducatif (Epstein, 2005). Par conséquent, grâce à ce modèle, je serai en mesure de travailler davantage avec les parents pour que nous atteignons des objectifs communs. Le tableau qui suit représente la façon dont j'ai adapté les pratiques partenariales proposées par Epstein et comment je compte les transférer dans ma pratique professionnelle.

Tableau 7. Les activités favorables au partenariat proposé par Epstein et al. (1997)

Activités partenariales d'Epstein	Adaptation dans mon milieu de travail
1. Acquérir des habiletés parentales	Aider le parent à prendre conscience de son rôle de premier éducateur en l'engageant dans les apprentissages de son enfant et en l'encourageant à établir un environnement stimulant et éducatif pour assurer une continuité éducative entre la maison et le milieu de garde (ex. activité de bricolage à finir à la maison).
2. Établir une communication entre les acteurs concernés	Établir et adopter une formule de communication efficace et bidirectionnelle afin de transmettre les informations entre les deux milieux de vie de l'enfant, soit le milieu éducatif et la maison (ex. cahier de communication).
3. Inciter le parent à participer à la vie du milieu éducatif	Encourager et maintenir la participation fréquente du parent dans le milieu éducatif et lui proposer de l'aide, au besoin (ex. parent accompagnateur lors de sorties éducatives).
4. Soutenir le parent pour qu'il accompagne l'enfant dans ses apprentissages	Soutenir le parent en lui fournissant de l'information, de la documentation ou des idées d'activités pour qu'il puisse accompagner son enfant à faire ses apprentissages. Le consulter pour la planification commune de certaines activités (ex. organiser des activités commune parent-éducatrices).
5. Engager le parent dans la prise de décision	Faire appel à l'expertise du parent et l'engager dans la prise de décision (ex. décision par consensus).
6. Collaborer avec la communauté	Informer le parent et le diriger vers les ressources communautaires qui s'offrent à lui et qui pourraient l'aider à améliorer son quotidien familial afin d'assurer

un développement optimal pour son enfant. (Distribuer des pamphlets du CLSC).

À la lecture du tableau 6 ci-dessus, on peut noter que chaque adaptation des activités présentées encourage l'engagement parental et vise l'adoption de nouvelles pratiques correspondant à la réalité des parents et à celle de l'éducatrice (Halgunseth et al., 2009). Ainsi, l'application de ces pratiques d'adaptation dans mon milieu professionnel pourrait mener vers établissement d'un partenariat souhaitable.

Dans ce bilan, j'ai fait état de l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques que j'ai acquises au cours du programme de maîtrise en éducation. J'ai aussi présenté mes savoirs, mes savoir-faire et mes savoir-être. Enfin, j'ai analysé les nouveaux apprentissages acquis dans ma pratique professionnelle et j'ai choisi un modèle de partenariat à expérimenter, en l'adaptant à mon contexte professionnel.

CONCLUSION

Il est important de rappeler qu'au Québec, les milieux éducatifs à la petite enfance ont connu un franc succès dès leur création en 1997. Cette nouvelle politique familiale adoptée par le gouvernement du Québec a permis la conciliation entre la vie de famille et le travail et a donné accès aux familles à des milieux éducatifs de qualité et à faible coût. La même année, un programme éducatif a été implanté par le ministère de la Famille. Il est rapidement devenu un cadre de référence pédagogique pour tous les milieux éducatifs de la petite enfance. Ce programme souligne, entre autres, le rôle de « premier éducateur » des parents et, en ce sens, il encourage la collaboration entre les parents et les éducatrices (Cantin, 2006). Dans cette perspective, les parents qui utilisent ces milieux éducatifs côtoient les éducatrices et échangent avec elles au quotidien. À travers leurs interactions, ces partenaires (les éducatrices et les parents) doivent établir une relation de confiance et assurer la continuité éducative de l'enfant pour favoriser son bien-être et son développement optimal. Cependant, ces interactions peuvent parfois engendrer des situations conflictuelles, voire des ruptures de liens. Le défi des éducatrices à l'enfance est donc avant tout de créer une relation de confiance avec les parents, qui soit basée sur le respect, l'ouverture et la reconnaissance mutuelle des compétences.

Plusieurs études portent sur cette relation dyadique éducatrice-parent complexe. Ces études mettent en rapport la qualité générale d'un milieu éducatif avec la qualité de la relation établie entre les acteurs concernés, soit l'éducatrice et le parent (Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D. & Fortner-Wood, C., 1997; Ghazvini et Readdick, 1994). De plus, dans une optique de soutien à la famille, plusieurs auteurs notent que les milieux éducatifs à l'enfance représentent un lieu propice pour agir à titre préventif contre divers problèmes d'ordre comportemental ou

développemental chez certains enfants d'âge préscolaire (Lopez et Dorros, 1999; Miron, 2004; Powell, 1998 : cités par Cantin, 2006).

Cependant, malgré les effets positifs qui peuvent résulter d'une relation partenariale entre les parents et les éducatrices, plusieurs auteurs tels que (Coutu, et al., 2010) relèvent des obstacles dans les interactions entre ces deux groupes d'adultes qui, pourtant, ont en commun l'éducation de jeunes enfants. En général, ces obstacles découlent des caractéristiques psychologiques et émotives des acteurs (les parents et les éducatrices), de la culture organisationnelle et de tout ce qui a trait à la diversité culturelle (Cantin, 2006). Ces obstacles peuvent également être d'ordre communicationnel ou peuvent être dus, entre autres, à une formation déficiente, en particulier dans le milieu éducatif familial. Comme je l'ai indiqué précédemment, l'objectif de cet essai étant d'approfondir mes connaissances des conditions qui permettent d'établir des interactions éducatrice-parent menant à un partenariat optimal, la recension d'écrits et leur analyse critique m'ont permis de me rendre compte de la pertinence du concept de partenariat en milieu éducatif, mais aussi de son caractère complexe. En effet, dans les écrits, on emploie plusieurs termes pour distinguer les différents types de partenariat, ce qui prête à confusion. Cependant, la plupart des auteurs tels que Landry (1994), Deslandes (2001), Mérini (2006) et Cantin (2010) convergent vers un même constat. Ils s'entendent pour catégoriser les types de partenariat en fonction des besoins mutuels et du degré d'engagement des partenaires dans la relation. En ce sens, les actions entreprises sont regroupées par niveaux de partenariat, allant d'un niveau de faible engagement, à un niveau d'engagement moyen à élevé pour aboutir un niveau d'engagement élevé, dit « optimal » Tel que présenté dans le continuum inspiré de Little (1990). D'autres points en commun sont ressortis de leurs études, comme l'importance d'établir une formule de communication efficace et bidirectionnelle, la

reconnaissance de l'expertise mutuelle des partenaires, la réciprocité, le partage du pouvoir, le soutien à la parentalité, le respect de la diversité culturelle, etc. Toutefois, malgré tous les efforts déployés et les pistes proposées par la recherche pour m'aider, en tant qu'éducatrice, à établir un partenariat durable avec les parents, si ces derniers refusent de s'engager dans le processus, alors la relation est sérieusement compromise, voire caduque. De plus, comme je l'ai mentionné précédemment, il y a plus d'études sur le concept du partenariat en contexte éducatif institutionnel qu'en milieu familial. Pourtant, la problématique de l'absence de partenariat est récurrente en milieu familial. En ce sens, il serait pertinent d'étudier de façon plus exhaustive le partenariat en contexte de milieu éducatif familial tel que le mien, car il relève d'une réalité tout à fait différente de celle vécue en CPE.

Pour conclure, je crois que mon projet pourrait appuyer la révision de mesures de la part des ministères et des acteurs concernés afin de perfectionner la formation RSG-45 en y ajoutant des ateliers ou des cours obligatoires dédiés aux éducatrices en milieu familial afin que celles-ci acquièrent des compétences relationnelles menant au partenariat.

Pour ma part, je compte mettre à profit toutes mes connaissances, notamment celles acquises durant mes études dans le programme de maîtrise, afin de poursuivre mon développement professionnel en étant à l'affût des nouvelles tendances en matière d'éducation en petite enfance, en suivant des formations portant sur les relations interpersonnelles et en créant des ateliers sur les interactions menant au partenariat destinés aux éducatrices en milieu familial. Par ailleurs, dans un futur proche, j'envisage d'ouvrir un CPE dans lequel j'instaurerai des pratiques favorisant l'établissement d'un partenariat optimal avec les familles. Je serai ainsi en mesure de transmettre mes nouveaux savoirs aux stagiaires et éducatrices de mon milieu

éducatif. J'espère également que mon projet trouvera un écho dans d'autres milieux éducatifs avec lesquels je partagerai volontiers mon expérience.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

- Association québécoise des CPE. (2013). *Centres de la petite enfance et services de garde en milieu familial: Des milieux de vie adaptés aux besoins des enfants de 4 ans.*
- Adler Ronald, B. et Russell, F. (2015). *Communication et interactions.* Troisième édition. Montréal, Canada : Groupe Modulo Inc.
- Blue-banning, M., Summers, J., Frankland, H. C., Nelson, L. et Beegle, G. (2004). *Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration.* *Council for Exceptional Children.* 70(2), p. 167-184.
- Baum, A.C. & McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice Teachers' Belief about Family involvement: Implications for Teacher Education. *Early Childhood Education Journal,* 32(1), p. 57-61.
- Bigras, N. et Cantin, G. (2006). *Enjeux et défis de la recherche sur les services de garde à la petite enfance au Québec.* Dans Bigras, N. et Japel, C. (éd.). *La qualité de nos services de garde à la petite enfance : la définir, la comprendre, la soutenir,* p. 133-168. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. (2010). *Comprendre les perspectives des parents sur la qualité des services pour favoriser la collaboration famille en services de garde.* Dans Cantin, G., Bigras, N. et Brunson, L. *Services de garde et soutien à la parentalité. La coéducation est-ce possible?,* p. 37-58. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Blanc, M. et Bonnabesse, M. (2008). *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants : Enjeux, intérêts et limites des interactions.* Paris, France : éditions ASH.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Boudreault, P. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation,* 77(3), p. 41-48.
- Bouchard, J.-M., Kalubi, J.-C. et Beckman, P. (2001). *Regard sur les difficultés de communication entre les parents et les intervenants.* In Kalubi, J.-C., Bouchard, J.-M., Pourtois, J.-P., Pelchat, D. et Beaupré, P. *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs,* p. 165-176. Sherbrooke, Canada : éditions CRP.
- Bromer, J., & Korfmacher, J. (2017). Providing high-quality support services to home-based child care: A conceptual model and literature review. *Early Education and Development,* 28(6), 745-772.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cantin, G. (2004). *Établir une relation de partenariat avec la famille... Ça s'apprend.* Saint-Jérôme, Canada : Cégep de Saint-Jérôme.

- Cantin, G. (2006). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada.
- Cantin, G. (2008a). *Établir des relations constructives avec les parents en services de garde à l'enfance*. Page consultée le 15 novembre 2013 [En ligne]
http://www.rcpeqc.org/files/file/g_cantin_etablir_relation_constructives_parents.pdf.
- Cantin, G. (2008b). Un cadre de référence pour les relations éducatrice-parents en services de garde éducatifs. L'approche centrée sur la famille. Dans Bigras, N. et Cantin, G. (éd.). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexions et pratiques* (p. 43-58) Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Cantin, G., Bigras, N., & Brunson, L. (2010). Pour soutenir la parentalité dans les services de garde éducatifs. *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité*, 239-251.
- Cantin, G. et Morache, C. (2015). *Trousse de partenariat : Des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance*. UQAM, Département de didactique; Laval : Collège Montmorency; Montréal, Canada.
- Cantin, D. et Paradis, T. (1993). Programme SAEM : *Service d'aide à l'enfant et son milieu*. Québec, Canada : Diane Cantin et Thérèse Paradis.
- Cheatham, G. A., & Ostrosky, M. M. (2011). Whose Expertise?: An Analysis of Advice Giving in Early Childhood Parent-Teacher Conferences. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 24-44.
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D. et Tardif, G. (2003). *Les centres de la petite enfance : un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants (volet garde en milieu familial)*. Rapport de recherche. Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais. Gatineau, Canada.
- Coutu, S., Dubeau, D., Royer, N. et Émard, M. J. (2010). La communication entre la famille et le service de garde. Ce qu'en pensent les parents et les éducatrices. In Cantin, G., Bigras, N. et Brunson, L. (dir.). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?*, p. 83-106. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M-É. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, (33), p. 85-111.
- De Montigny, F. et Lacharité, C. (2012). Perceptions des professionnels de leurs pratiques auprès des parents de jeunes enfants. *Revue internationale EFG*, 53-73. Page consultée le 18 février 2013 dans la base de données Érudit.

- Dhume, F. (2002). *Qu'est-ce que le partenariat?* Contribution à la construction d'un espace de sens. La bibliothèque partenaire, actes des journées d'études de VADBDP. Amiens, France.
- Degraff, F., & Van Keulen, A. (2008). *Making the road as we go : parents and professionals as partners managing diversity in early childhood.* Netherlands.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal Of Intellectual And Developmental Disability*, 29(1), p. 40-51. Google Scholar.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, i(1), p. 31-42.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: tree complementary conceptual frameworks. In F. Smit, K. Wolf, & Slegers, *A bridge to the future: collaboration between families parents schools and communities.* Parent participation, p. 11-24. ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- Deslandes, R. (2004). Les conditions nécessaires à la collaboration entre la famille, l'école et la communauté. *Vie pédagogique* (133), p. 41-44.
- D'Ortun, F. (2013). *Méthodologie de la recherche et du développement professionnel en andragogie.* (AND 6293).
- Drugli, M. & Undheim, A. (2012). Partnership between Parents and Caregivers of Young Children in Full-time Daycare. *Child Care in Practice journal*. 18, p. 51-65.
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213.
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (1996). Empowerment, effective help giving practices and family-centered care. *Pediatric Nursing*, 22(4), p. 334-343.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), p. 370-378.
- Endsley, R. C., Minish, P. A. & Zhou, Q. (1993). *Parent involvement and quality day care in proprietary centers.* *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), p. 53-61.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships: your handbook for action.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. (2005). A case study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) Model. *The Elementary School Journal*, 106(2), p. 151-170.
- Epstein, J. & Sanders, M. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, deuxième édition, volume 5 : Practical issues in parenting. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Google Scholar.

- Essa, L. E. (2002). *À nous de jouer! en services de garde éducatifs : Guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*. Québec : Publications du Québec.
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D. & Fortner-Wood, C. (1997). The parent caregiver relationship scale: rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education & Development*, 5(11), p. 83-100.
- Forry, N. D., Moodie, S., Simkin, S. & Rothenberg, L. (2011). *Family-Provider Relationships: A Multidisciplinary Review of High Quality Practices and Associations with Family, Child, and Provider Outcomes*. Issue Brief OPRE 2011-26a. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Gagnon, M. et Farley-Chevrier, F. (2004). *Guide de la recherche documentaire*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université Montréal.
- Garcia-Dominic, Wray, L. A., Trevifio, R. P., Hernandez, A. E., Yin, Z., & Ulbrecht, J. S. (2010). Identifying barriers that hinder onsite parental involvement in a school-based health promotion program. *Health promotion practice*, 11(5), 703-713.
- Gauthier, N. (2017). *Papa, maman... votre enfant m'inquiète!* Document de formation en ligne. Forméduc.
- Gauthier, N. (2017). *De A à Z... 26 techniques d'intervention*. Document de formation en ligne. Forméduc.
- Ghazvini, A. S., & Readdick, C. A. (1994). Parent-caregiver communication and quality of care in diverse care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), p. 207- 222.
- Girard, K., Miron, J. M. et Couture, G. (2014). Le développement du pouvoir d'agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d'intervention précoce. *Phronesis*, 3(3), 52-62.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), p. 267-284.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Publications du Québec.
- Halgunseth, L.C., Peterson, A., Stark, D.R. & Moodie, S. (2009). Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature. *National Association for Education of Young Children*, p. 1-22.
- Hardgreaves, A. (2000). Enseignants et parents : adversaires personnels ou alliés publics? *Perspectives*, 30(2), p. 225-239.
- Hernandez, G. (2012). *Increasing family involvement in schools: A grant proposal*. Document inédit.

- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L. et Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (2002). Preparing early childhood professionals to work with parents: The challenges of diversity and dissensus. *Australian journal of early childhood*, 27(2), 14-21.
- Jackson, G. B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain*, 3, p. 11-28.
- Jean-Bouchard, A. (2015). *Comprendre l'engagement parental dans les services de garde en milieu de travail*.
- Jésu, F. (2010). Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche. In *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 37-48). Toulouse, France : ERES.
- Keyser, J. (2006). *From parents to partners: Building a Family-centered Early Childhood Program*. St-Paul, MN: Red leaf Press.
- Kuhn, M. (2001). La qualité des services de garde à l'enfance et la collaboration avec les parents. *Échanges sur la recherche au Canada*, 6, 5-36. Cité par Cantin.
- Lambert Hamel, A. (2014). *Les pratiques des travailleuses de la petite enfance: conditions, relations interpersonnelles et aspects économiques du travail*. Université Laval.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In *École et entreprise vers quel partenariat?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C. et Terrisse B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), p. 525-543.
- Lebœuf, M. (2015). *Pratiques de communication éducatrice-parent et soutien à la parentalité. Étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance*. Mémoire, Université Laval, Québec, Canada.
- Lefebvre, J. et Ré, N. (2009). *Pratique d'intervention en concertation famille-service de garde*.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), p. 510-536.
- Lopez, E. M. et Dorros, S. (1999). *Family-centered child care*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Ministère de la Famille. (2016-2017). *Statistiques officielles. Le taux d'occupation des places en services subventionnés*. (Mise à jour le 27 avril 2018). Gouvernement du Québec. [En ligne] www.stat.gouv.qc.ca/donstat/dev_durable/pdf/2-20_1.pdf.
- McBride, S. L. (1999). Family-centered practices. *Young Children*, 54(3), p. 62-68.

- McGrath, W. H. (2007). Ambivalent Partners: Power, Trust, and Partnership in Relationships between Mothers and Teachers in a Full-Time Child Care Center. *Teachers College Record*, 109(6), 1401-1422.
- Messier, C. et Cantin, G. (2016). *Les relations parent-éducatrice, une composante essentielle de la qualité des services de garde éducatifs (SGÉ)*. Communication présentée au 84e congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. Actes de la journée nationale de L'OZP, Observatoire des zones prioritaires, Paris.
- Mérini, C. (2006). *Nature et limites des partenariats éducatifs*. Laboratoire Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts de l'IUFM d'Auvergne.
- Ministère de la Famille. (1997). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Publications du Québec.
- Ministère de la Famille. (2007). *Portrait de la famille québécoise*.
Page consultée le 13 septembre 2013. [En ligne].
<http://www.mfa.gouv.qc.fr/famille/portrait-famille-québécoise/travail-muniration/Pages/index.aspx>.
- Ministère de la Famille. (2010). *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance du Québec*. L.R.Q., chapitre C-8.2. Page consultée le 28 mars 2014. [En ligne]. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/ministere/lois-et-reglements/services-de-garde/Pages/index.aspx>.
- Ministère de la Famille. (2018). Page consultée le 22 mai 2018. [En ligne].
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/rsg/formation-perfect/Pages/index.aspx>.
- Miron, J. M. (2004). Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer. In Royer, N. (éd.), *Le monde du préscolaire* (p. 226-243). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Miron, J. M., Girard, K. et Couture, G. (2014). Le développement du pouvoir d'agir au sein des relations parents-professionnels en contexte d'intervention précoce. *Phronesis*, 3, p. 52-62.
- Moreau, A. C. et Boudreault, P. (2002). *Stratégies d'inclusion*. Université du Québec à Hull.
- Neyrand, G. (2010). Lieux d'accueil, savoirs et gestion politique. Un espace en tension. In *Parents-professionnels : la coéducation en question* (p. 27-35). Toulouse, France : ERES.
- OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris, France : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions Child care and child development: *Results from the NICHD study of early child care and youth development*. (pp. 224-230). New York, NY: Guilford Press.

- Perlman, M., & Fletcher, B. A. (2012). Hellos and How Are Yous: Predictors and Correlates of Communication Between Staff and Families During Morning Drop-Off in Child Care Centers. *Early Education and Development*, 23(4), 539-557.
- Powell, D. R. (1998). Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children*, 53(5), p. 60-67.
- Powell, D. R. (2004). Relations between families and early Childhood Programs. *Young Children*, 53, p. 60-67.
- Prezant, F. P., & Marshak, L. (2006). Helpful actions seen through the eyes of parents of children with disabilities. *Disability & Society*, 21(1), 31-45.
- Reedy, C. K., & McGrath, W. H. (2010). Can you hear me now? Staff–parent communication in child care centres. *Early Child Development and Care*, 180(3), 347-357.
- Saint-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Recension et synthèse des écrits. Québec : ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2, (2), p. 15-30. DOI :10.3917/vsoc.082.0015.
- Shellenbarger, S. (2000). Now, day-care centers have started helping stressed parents, too. *Wall Street Journal*, avril, p. B1.
- Sheridan S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education & Development*, 21(1), p. 25-156.
- Shimoni, R., & Baxter, J. (1996). *Working with families – Perspectives for early childhood professionals*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishers.
- Shivers, E. M., Howes, C., Wishard, A. G., & Ritchie, S. (2004). Teacher-articulated perceptions & practices with families: Examining effective teaching in diverse high quality child care settings. *Early Education and Development*, 15(2), 167-186.
- Trivette C. M. et Dunst, C. J. (2009). Programmes communautaires de soutien aux parents. Éd. rév. E. Tremblay, R. G. Barr et R. De V. Peters (dir.). Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Montréal, Canada : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. 2009, p. 1-7.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. & Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), p. 3-19.
- Vatz Laroussi, M. (2008). Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle. *L'intervention interculturelle (2e éd.)*, 229-249.
- Vygotsky, L. (1976). Play and its Role in the Mental Development of Children, dans J.S. BRUNER (éd.), *Play: Its Role in Development and Evolution*, New York (NY) : Basic Books.

APPENDICES

APPENDICE A

INCIDENT (ÉLÉMENT DÉCLENCEUR)

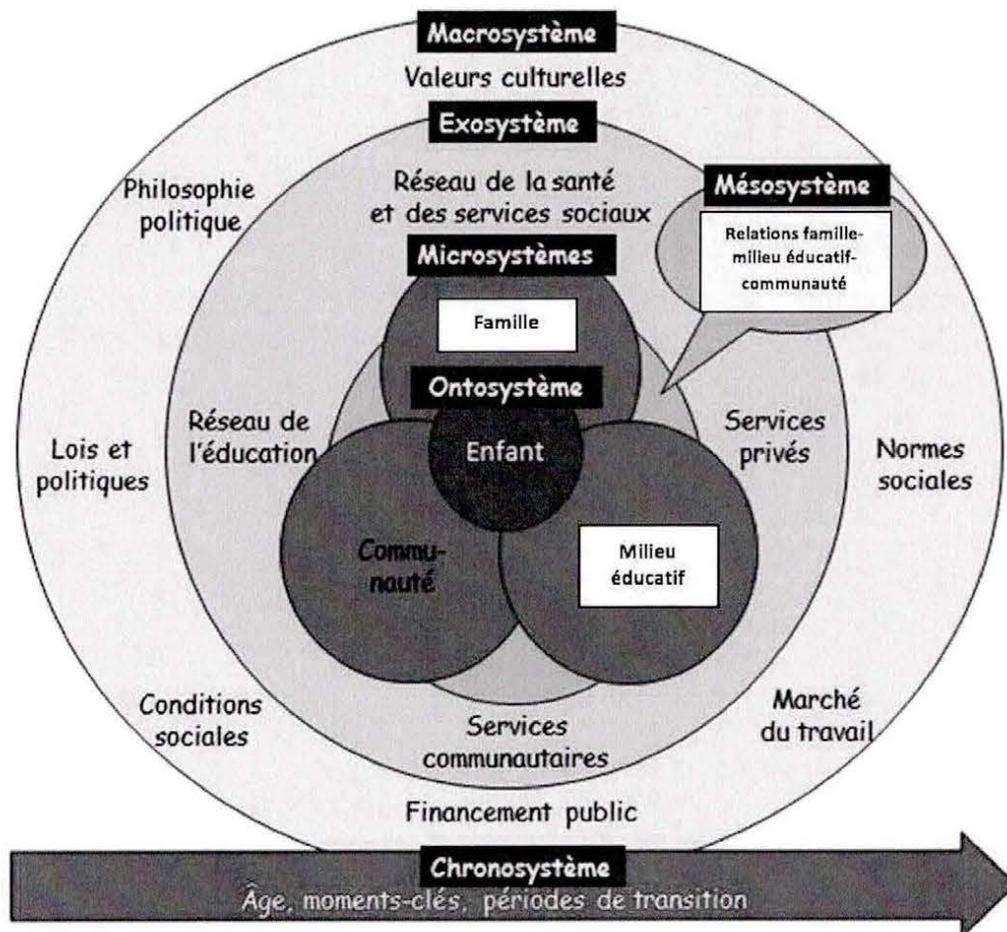
Incident (élément déclencheur)

Le parent s'est présenté à ma porte. J'ai ouvert, pensant qu'il avait oublié quelque chose qui appartenait à son enfant chez nous, mais ce n'était pas le cas. Il sentait l'alcool et il était dans une telle rage qu'il se montrait très agressif et menaçant. Il m'a injuriée à maintes reprises, il criait et cela a duré plusieurs minutes. J'étais terrorisée et j'ai eu peur pour les enfants qui ont assisté à la scène, derrière la porte du vestibule. J'ai eu le courage de lui demander de partir et de lui dire que j'allais appeler le 911. Il est finalement parti, et je me suis empressée de verrouiller la porte de peur qu'il ne revienne à la charge. Je tremblais de tout mon corps, mais il fallait que je rassure les enfants qui ne comprenaient pas ce qui venait d'arriver.

Pourtant, j'avais l'impression d'avoir tout essayé pour modifier le comportement agressif de son enfant. En fait, l'enfant mordait ses camarades au sang, à répétition. Dans le cadre de mon intervention, j'avais demandé l'aide d'un agent de soutien pour trouver une solution constructive. Les efforts déployés avec l'agent pour modifier le comportement de l'enfant se sont malheureusement soldés par un échec. Nous n'avons pas réussi à établir de partenariat avec le parent qui minimisait la situation et ne tenait pas compte de mes interventions. Je n'ai donc pas eu d'autres choix que de lâcher prise en mettant fin à l'entente de service. Ce genre de comportement, lorsqu'il est récurrent, ne peut être toléré en milieu éducatif.

APPENDICE B

ADAPTATION DU MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE (JASMIN, 2012)



APPENDICE C

MOTS-CLÉS DES RECHERCHES DOCUMENTAIRES

Mots en français	Mots en anglais
partenariat service de garde éducatif éducation des jeunes enfants milieu familial formation des éducatrices ET Québec	partnership daycare early childhood education family daycare caregivers training AND Quebec
partenariat ET parents partenariat ET service de garde éducatif éducatrices ET parents	partnership AND parents partnership AND daycare caregivers AND parents
partenariat ET collaboration	partnership AND collaboration
partenariat ET communication	partnership AND communication
partenariat ET coopération	partnership AND cooperation
partenariat ET coéducation	partnership AND coeducation
partenariat ET concertation	partnership AND consultation
service de garde ET coéducation	daycare AND coeducation
partenariat ET engagement parental	partnership AND parental commitment

APPENDICE D

MODÈLE DE RÉSUMÉ DES ÉCRITS

Moteur de recherche : Catalogue de la bibliothèque de l'UQO
Auteur : Cantin, G
Titre : *Un cadre de référence pour les relations éducatrice-parents en services de garde éducatifs. L'approche centrée sur la famille.*
Date de publication : 2008
Éditeur : PUQ
Pages : 43 à 58
Public visé : les éducatrices
Emplacement : Bibliothèque de l'UQO A. Taché.
Date de consultation : 18 février 2013

Résumé

Dans cet article, la mise en place de relations constructives entre les parents et les responsables de milieux éducatifs est largement préconisée pour établir les conditions propices au développement harmonieux de l'enfant. Il est difficile de connaître la nature des relations qui sont généralement en place avec les parents dans les milieux éducatifs. Cet article propose une réflexion sur un cadre de référence : « l'approche centrée sur la famille ». Inscrit dans une approche écosystémique, il s'agit d'un modèle théorique créé par le chercheur Urie Bronfenbrenner (1979) qui établit l'un des principaux cadres conceptuels permettant de comprendre la communication et le partenariat éducatrice-parent.

L'approche centrée sur la famille s'articule autour de **cinq principes** qui sont présentés et commentés selon les données des recherches.

En voici les principes de base : 1) reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre; 2) partager l'information à travers une communication bidirectionnelle; 3) partager le pouvoir et la prise de décision; 4) accepter et respecter la diversité; 5) créer des réseaux de soutien naturel.

Ce modèle théorique pourrait servir de référence pour mettre en place des relations propices à un soutien mutuel entre les familles et le milieu éducatif.

APPENDICE E

MODÈLE INSPIRÉ DE D'ORTUN – GRILLE DE LECTURE

Thème	Ouvrage de référence	Éléments recueillis	Commentaires personnels/pertinence vis-à-vis de mon projet (M. Éd.)
Le partenariat éducatrice-parent en milieu de garde éducatif et les conditions favorables à son établissement	<p>Auteur : Cantin, G Titre : <i>Un cadre de référence pour les relations éducatrice-parents en services de garde éducatifs. L'approche centrée sur la famille.</i> Date de publication : 2008 Éditeur : PUQ Pages : 43 à 58 Public visé : les éducatrices Emplacement : Bibliothèque de l'UQO A. Taché. Date de la consultation : 18 février 2013 ISBN : 978-2-7605-1548-2</p>	<p>- Cet article propose une réflexion sur l'importance d'établir des relations constructives entre les parents et les responsables de service de garde, d'après le modèle théorique de Bronfenbrenner (1979), c'est-à-dire « l'approche centrée sur la famille » que l'auteur présente comme un cadre de référence pouvant servir de repère pour la mise en place d'un partenariat famille/milieu éducatif.</p>	<p>- Approfondir l'approche centrée sur la famille, en faire l'un des cadres conceptuels pour mon projet (M. Éd.) et l'adopter dans ma pratique d'éducatrice pour établir des interactions constructives menant au partenariat avec les parents.</p>

APPENDICE F

SYNTHÈSE DES BIENFAITS DES RELATIONS PARTENARIALES

Types de bienfaits	Rôle des acteurs		
	Parents	Enfant	Éducatrice
Internalisés	<p>Développement d'une meilleure confiance en leurs propres moyens (Epstein et Sanders, 2002)</p> <p>Satisfaction, engagement, sentiment d'auto-efficacité, santé mentale et interactions (parent-enfant) (Forry et al., 2011)</p> <p>Augmentation de l'estime de soi (Lefebvre et Ré, 2009)</p>	<p>Plus grand respect des enfants envers leurs parents (Epstein et Sanders, 2002)</p> <p>Bien-être (Lefebvre et Ré, 2009)</p> <p>Santé, bien-être, habiletés cognitives, habiletés sociales (Forry et al., 2011)</p>	<p>Soutien du rôle parental, meilleure compréhension des valeurs familiales, respect à l'égard des forces et des efforts fournis par les parents (Epstein et Sanders, 2002)</p> <p>Perception de l'enfant, interaction avec l'enfant, perception de son rôle d'éducatrice, relations avec les familles (Forry et al., 2011)</p> <p>Augmentation de la confiance en soi (Lefebvre et Ré, 2009)</p>
Externalisés	<p>Habiletés parentales (Lefebvre et Ré, 2009)</p> <p>Amélioration des compétences parentales, développement du pouvoir d'agir chez les parents (Shimoni et Baxter, 1996)</p> <p>La réciprocité, la collaboration et le développement du pouvoir d'agir des adultes entourant l'enfant (Dunst et Trivette, 2007; Trivette et Dunst, 2009; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird et Kupzyk, 2010; Dunst, Trivette et Hamby, 2010; Forry et al., 2011).</p>	<p>Rendement, aptitude scolaire et habitudes de travail (Baum et McMurray-Schwarz, 2004)</p> <p>Amélioration du comportement (Lefebvre et Ré, 2009)</p>	<p>Amélioration de la compétence professionnelle (Lefebvre et Ré, 2009)</p> <p>Réciprocité, collaboration, développement du pouvoir d'agir des adultes entourant l'enfant (Dunst et Trivette, 1996, 2007; Trivette et Dunst, 2009; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird et Kupzyk, 2010; Dunst, Trivette et Hamby, 2010; Forry et al., 2011).</p>

APPENDICE G

SYNTHÈSE DES PRATIQUES EFFICACES MENANT AU PARTENARIAT

**Pratiques relationnelles
(attitudes et communication)
parent/éducatrice**

- Communication bidirectionnelle (Bromer et al., 2011; Forry et al., 2011; Halgunseth et al., 2009; Keyser, 2006; McGrath, 2007; Owen, Ware, et Barfoot, 2000)
 - Écouter activement, sans juger
 - Échanger au quotidien
 - Adapter les moyens de communication
 - Afficher ses disponibilités (Mc Bride, 1999)
 - Chaleur humaine, lien de confiance et réciprocité, respect des divergences d'opinions (Blue-Banning et al., 2004; Degraff et Van Keulen, 2008; Drugli et Undheim, 2012; Elicker et al., 1997; McGrath, 2007)
 - Ouverture interculturelle (Cantin, 2008; Cantin et Morache, 2015; Shivers, Howes, Wishard et Ritchie, 2004)
 - Respect du parent envers l'éducatrice (Blue-Banning et al., 2004; Coutu, Dubeau, Royer, et Émard, 2010)
 - Sensibilité aux besoins
 - Motivation et engagement
 - Constance dans les interactions
 - Pratique réflexive commune (Cheatham et Ostrosky, 2011; Messier et Cantin, 2016)
- Relation égalitaire (McGrath, 2007)

Pratiques organisationnelles

- Élaboration d'un système de communication
 - Organisation de rencontres formelles
 - Espace de négociation (Mérini, 2006)
 - Planification d'un horaire de communication (Coutu et al., 2010; McGrath, 2007; Perlman et Fletcher, 2012; Reedy et McGrath, 2010)
 - Diversification des moyens de communication (Lebœuf, Lehrer, Cantin, et Morache, 2015)
 - Prévision de plus de temps en cas de distance culturelle (Degraff et Van Keulen, 2008).
 - Sollicitation des parents pour l'élaboration des activités
 - Consultation des parents pour une meilleure connaissance de leur enfant
 - Sollicitation des familles pour participer aux activités du milieu éducatif (Hughes et MacNaughton, 2002)
- Partage d'informations avec les familles sur les ressources et les activités qui se produisent dans la communauté (Keyser, 2006)
-

APPENDICE H

DESCRIPTION DES FORMATIONS DE PERFECTIONNEMENT ET DE LEUR APPORT À LA RELATION PARTENARIALE

La première formation s'intitule *Papa, maman... votre enfant m'inquiète!* Elle vise à éveiller la vigilance de l'éducatrice, à lui donner des repères pour détecter les enfants qui demandent une attention particulière et à l'outiller pour qu'elle communique ses préoccupations aux parents, tout en évitant de tomber dans le piège du jugement pour que les parents et l'éducatrice travaillent dans un but commun : le bien-être de l'enfant (Gauthier, 2017). Cette formation m'a permis d'observer de façon objective les enfants, de repérer plus aisément les comportements qui nécessitaient une intervention et surtout de transmettre mes observations aux parents de la manière la plus appropriée qui soit.

La deuxième formation s'intitule *De A à Z... 26 techniques d'intervention*. Elle consiste à aider l'éducatrice à comprendre ce qui se passe en situation de crise, c'est-à-dire les gestes déroutants, les réactions excessives ou les comportements violents que peuvent avoir certains enfants. Des solutions sont proposées en partenariat avec les parents pour rendre les interventions auprès de l'enfant plus efficaces (Gauthier, 2017). Grâce à cette formation, je suis plus apte à préparer et à orienter mes interventions en fonction de mes observations. Je suis en mesure d'aider et de guider les parents pour modifier avec eux le comportement difficile de leurs enfants. De plus, cette formation m'a permis d'élaborer un plan d'intervention conjointement avec le parent. Un exemple de ce plan est présenté dans l'appendice N.

APPENDICE I

ATTESTATION DE FORMATION : DE A À Z... 26 TECHNIQUES D'INTERVENTION



www.formeduc.ca

info@formeduc.ca

1355, d'Aquitaine, Québec (Québec) G1G 4S9

418-626-6317

Attestation de formation

remise à

Madame Z'hor Slama

Pour avoir réussi la formation à distance de 6 heures :

De A à Z... 26 techniques d'intervention

2 heures sur le développement de l'enfant, 4 heures sur le programme éducatif incluses dans la formation

Attestation délivrée le 17 juillet 2017



Nathalie Gauthier

Formatrice

Agrément Emploi Québec n° 0053624

APPENDICE J

ATTESTATION DE FORMATION : PAPA, MAMAN... VOTRE ENFANT M'INQUIÈTE!



www.formeduc.ca
info@formeduc.ca
1355, d'Aquitaine, Québec (Québec) G1G 4S9
418-626-6317

Attestation de formation

remise à

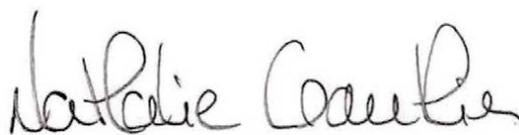
Madame Z'hor Slama

Pour avoir réussi la formation à distance de 6 heures :

Papa, maman... votre enfant m'inquiète!

3 heures sur le développement de l'enfant, 3 heures sur le programme éducatif incluses
dans la formation

Attestation délivrée le 6 juillet 2015



Nathalie Gauthier

Formatrice

Agrément Emploi Québec n° 0053624

APPENDICE K

RÉGIE INTERNE DU SERVICE DE GARDE « COMPTINES ET TARTINES »

15. Résiliation de l'entente de service

Le service de garde se réserve le droit de mettre fin à l'entente de service lorsqu'un parent ne respecte pas les présentes règles, et ce, sans préavis. Principalement, lorsque :

- **le lien de confiance entre le prestataire et le parent est rompu;**
- **les horaires mentionnés dans l'entente ne sont pas respectés ou le prestataire n'est pas informé des changements d'horaire;**
- **les parents paient les frais de garde en retard;**
- **l'un des aspects de l'entente de service ou de la régie interne n'est pas respecté;**
- **le parent a des gestes violents, une attitude ou des paroles irrespectueuses envers les enfants et (ou) le prestataire;**
- **l'enfant est incapable de s'intégrer au milieu du service de garde;**
- **les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de l'enfant ne sont pas disponibles (en cas de non-réponse ou de non-assistance du parent, le prestataire est tenu d'appliquer le protocole et d'appeler le 911)**

J'atteste avoir lu et compris les règles internes du service de garde « Comptines et tartines » de Madame Z'hor Slama et je m'engage à les respecter, en tout temps. Je comprends que ce document est une annexe de l'entente de service de garde conclue avec Madame Z'hor Slama. Dans le cas contraire, je comprends que le service de garde pourrait refuser de fournir des services de garde à mon enfant.

Signé à : _____

Date : _____

Signature du parent : _____

Signature du parent : _____

Signature du Prestataire : _____

APPENDICE L

PROGRAMME D'UNE JOURNÉE DANS LE MILIEU ÉDUCATIF FAMILIAL
« COMPTINES ET TARTINES »

Groupe multiâge (enfants âgés de 0 à 5 ans)

Heures	Activités	Compétences mises en pratique
6 h 30 à 8 h 30	Accueil enthousiaste Jeux libres	Arrivée graduelle des enfants Routine de déshabillage, favoriser l'autonomie/la motricité fine et globale Communication avec les parents
8 h 30 à 9 h 30	Routine d'hygiène/ Collation	Discipline/promouvoir une alimentation saine en proposant aux enfants de bons aliments et en parlant de leurs bienfaits
9 h 30 à 10 h 30	Jeux extérieurs	Discipline/aider certains enfants qui ont besoin de soutien pour l'habillage/déshabillage
10 h 30 à 11 h	Jeux planifiés	Faire preuve de créativité pour concevoir des activités adaptées selon l'âge, le rythme et le style d'apprentissage de chaque enfant du groupe
11 h à 11 h 30	Cercle inclusif (yoga)	Créer une ambiance positive et calme, cultiver chez les enfants le sentiment d'appartenance à un groupe, réciter des comptines.
11 h 30 à 12 h 30	Dîner	Routine d'hygiène/discipline/élaboration d'un menu sain et sécuritaire en tenant compte des restrictions alimentaires et des allergies
12 h 30 à 14 h 30	Sieste	Routine du dodo (préparation des lits), créer un climat calme, propice à la détente et faire preuve de bienveillance lors du coucher et du réveil des enfants
14 h 30 à 15 h	Collation	Réveil graduel des enfants/routine d'hygiène/encourager l'autonomie de chaque enfant pendant la collation (manger/boire seul) enseigner les bonnes manières à table.
15 h à 16 h	Jeux extérieurs	Courir/jouer/sauter glisser, etc. (motricité globale), sensibiliser les enfants à la nature et à l'environnement qui les entoure (les saisons, les arbres, les animaux, etc.)
16 h à 16 h 30	Départ graduel des enfants	Accueillir le parent et communiquer avec lui en lui faisant un compte-rendu de la journée et en soulignant les points positifs de son enfant

APPENDICE M

MODÈLE – PLAN D'INTERVENTION EN MILIEU ÉDUCATIF

(FORMÉDUC JUILLET 2017)

Nom de l'enfant : _____ Date : _____

Problématique observée : antécédents (ce qui se produit avant le comportement, la description du comportement de façon claire et précise, le contexte dans lequel le comportement se produit, les personnes concernées, etc.).

Interventions proposées : quelles sont les interventions envisagées pour régler le problème, comment elles seront appliquées et pendant combien de temps.

Le parent est-il d'accord avec l'intervention proposée? Oui ____ Non ____
Suggestions du parent pour régler le problème :

Bilan : retour sur l'intervention pour déterminer si elle a fonctionné ou si d'autres pistes d'intervention doivent être envisagées.

** Ne pas oublier de conserver une copie dans le dossier de l'enfant.

APPENDICE N

SAVOIRS EN LIEN AVEC MON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être
Acquis grâce à la démarche entreprise pour réaliser l'essai		
<ul style="list-style-type: none"> - Les principes d'une démarche scientifique - Les divers types de recherche - Les étapes à suivre et les fondements de la conception d'un projet de développement professionnel - Les stratégies de recension des écrits, de collecte de données et d'élaboration de fiches de lectures et de bilan des apprentissages - Les normes de rédaction et de mise en page exigées pour la réalisation d'un projet de deuxième cycle 	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer des recherches documentaires ciblées - Élaborer un projet de développement professionnel - Repérer les objectifs d'apprentissage généraux et particuliers ainsi que la méthodologie la plus appropriée au projet de recherche - Sélectionner, trier et résumer les ressources et les ouvrages pertinents - Créer une grille de lecture pour chaque ouvrage retenu 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir un esprit d'analyse et de synthèse - Apprendre à connaître ses limites et savoir quand cesser les recherches - Faire preuve de patience pendant la recherche - Être en mesure d'appliquer les normes de rédaction apprises - Respecter les droits d'auteur

Acquis grâce aux résultats obtenus et à la rédaction de l'essai en rapport avec mes objectifs d'apprentissage

Objectif général

Approfondir ma compréhension des interactions éducatrice-parent menant à un partenariat optimal dans les milieux de garde éducatifs, en particulier la garde en milieu familial.

En explorant :

- L'apparition de la notion de partenariat dans la littérature
- La définition du partenariat dans le milieu éducatif en petite enfance
- Le partenariat en tant que processus
- Les concepts sous-jacents au partenariat
- Les recherches et les théories sur l'établissement du partenariat
- Les types de partenariat et leurs bienfaits
- Les obstacles au partenariat
- Les éléments facilitateurs et les pratiques efficaces menant à l'établissement du partenariat

Objectifs particuliers

1) Reconnaître les différents types de partenariat et leurs bienfaits	2) Repérer les obstacles et les éléments facilitateurs du partenariat	3) Répertorier les pratiques optimales permettant de meilleures interactions avec les parents
Les différents types de partenariat Les activités partenariales proposées par Epstein (1997) -Hardgreave (2000) : Le partenariat silencieux	Les obstacles tels que les caractéristiques psychologiques et émotives des acteurs (parents- éducatrices), la culture organisationnelle et la diversité culturelle (Bigras et Cantin, 2006; Cantin, 2006;	En tant qu'éducatrice, adapter les pratiques efficaces menant au partenariat à mon milieu éducatif - Epstein et al. (1997) : Acquérir des habiletés parentales

<p>Le partenariat impliquant un apprentissage et une aide réciproque</p> <p>Le partenariat militant</p> <p>Le partenariat interinstitutionnel</p> <p>- Landry (1994) :</p> <p>Le partenariat de service</p> <p>Le partenariat associatif</p> <p>Le partenariat de réciprocité</p> <p>- Mérini (2006) :</p> <p>Le partenariat de type regard</p> <p>Le partenariat de type action</p> <p>Le partenariat de type synergique</p> <p>Les bienfaits du partenariat</p> <p>-Bronfenbrenner (1979)</p> <p>-Shimoni et Baxter (1996)</p> <p>-Epstein et al. (2001)/Cantin (2006)</p> <p>-Baum et Mc Murray-Schwarz (2004)Lefebvre et Ré (2009)</p> <p>-Forry et al. (2011)</p>	<p>Coutu et al., 2005; Dorros et Lopez, 1999; Miron, 2004)</p> <p>(Coutu, Dubeau, Émard et Royer, 2010)</p> <p>Les éléments facilitateurs tels que le programme éducatif en tant que guide pour l'éducatrice, l'ACF pour favoriser et maintenir le dialogue et initier d'autres discussions plus approfondies menant au partenariat (Cantin 2010; Cantin et Morache, 2015; Coutu et al., 2005; Keyser, 2006; Powell, 2004; Shellenbarger, 2000)</p> <p>Acquisition de compétences communicationnelles, telles que la mise en place des conditions liées à la concertation pour reconnaître les compétences de l'autre, créer un climat de confiance et un environnement favorable, accepter la réciprocité, accéder aux stratégies de communication dans le but de faciliter la bilatéralité des messages (Blanc et Bonnabesse, 2008; Epstein, 1997; Miron, 2004)</p>	<p>Établir une communication entre les acteurs concernés</p> <p>Inciter le parent à participer à la vie du milieu éducatif</p> <p>Soutenir le parent pour qu'il accompagne l'enfant dans ses apprentissages</p> <p>Engager le parent dans la prise de décision</p> <p>Collaborer avec la communauté</p> <p>-Messier et Cantin, (2016).</p> <p>Prendre plus de temps pour écouter le parent que pour le questionner</p> <p>Échanger quotidiennement avec le parent sous diverses formes (écrites/orales)</p> <p>Adopter et personnaliser les moyens de communication en fonction du parent</p> <p>- Drugli et Undheim (2012) :</p> <p>Utiliser un langage adéquat</p> <p>Se montrer disponible</p> <p>- McBride (1999) :</p> <p>Préciser les faits de manière objective</p> <p>Transmettre les informations verbalement et par écrit</p> <p>Communiquer la difficulté sous forme d'objectif à atteindre pour l'enfant</p> <p>Miser sur les forces de l'enfant</p> <p>Vérifier comment l'information est perçue par le parent</p> <p>Organiser une rencontre formelle pour mettre en place un partenariat</p> <p>- Cantin (2008) :</p> <p>Pratiques communicationnelles</p>
---	---	---

- Miron (2004), Blanc et Bonnabesse (2008) :

Accueillir le parent et faire preuve d'ouverture d'esprit et de respect
Porter de l'intérêt à la culture, au vécu et à l'expertise du parent
Mettre en pratique les nouvelles techniques pour établir une communication ouverte et bidirectionnelle, comme l'écoute active, la reformulation
Tenir compte du verbal et du non verbal
Utiliser le renforcement positif pour l'enfant
Encourager le parent à remplir son rôle de premier éducateur en soulignant ses bons coups et en lui offrant des ressources, au besoin
Se montrer professionnelle et objective
Se remettre en question le plus souvent possible et ajuster son attitude

D'autres pratiques permettant d'établir de meilleures interactions avec les parents, acquises dans le cadre des formations de perfectionnement destinées aux responsables de service éducatif (RSE)

Les formations de perfectionnement annuelles obligatoires	- Appliquer les techniques d'intervention	- Capacité à observer objectivement
Les techniques d'intervention en milieu de garde	- Appliquer les stratégies de communication	- Capacité à intervenir efficacement
Plan d'intervention	- Élaborer un plan d'intervention commun (Gauthier, 2017)	- Capacité à repérer un comportement atypique
Stratégies de communication		- Capacité à transmettre l'information adéquatement
Gauthier (2017)		- Capacité à collaborer avec le parent à l'atteinte d'un but commun
Régie interne (2018)		

- Capacité à établir une relation partenariale optimale (Gauthier, 2017)

APPENDICE O

A) LE CAS D'OLIVIER QUI LANCE DES OBJETS SUR SES CAMARADES

B) LE CAS DE DAVID QUI NE JOUE QU'AVEC UN SEUL JOUET

A) Le cas d'Olivier qui lance des objets sur ses camarades

Tandis que j'étais au début de ma formation de maîtrise, j'entretenais une relation cordiale de niveau communicationnel, mais de faible engagement avec les parents du petit Olivier. Âgé de trois ans, Olivier faisait partie de mon groupe depuis deux ans. Un jour, il s'est mis à lancer des jouets sur ses amis au point de leur faire mal. Suite à cet incident, j'ai isolé Olivier afin qu'il comprenne son geste, mais l'incident s'est répété de façon régulière. Je me suis donc mise à l'observer et à noter son comportement. Dans un premier temps, j'ai essayé de discuter avec lui, une fois qu'il était calmé, pour comprendre pourquoi il lançait des objets et faisait mal à ses amis, mais il ne me répondait pas. Il se repliait sur lui-même et refusait de parler. Après plusieurs tentatives infructueuses, j'ai décidé d'informer sa mère de la situation. Je lui ai téléphoné et nous avons pris rendez-vous. J'ai pris le temps de lui expliquer la situation de vive voix et de lui faire part de mes observations sur son garçon de la manière la plus objective possible. Elle m'a expliqué que cette situation se produisait aussi à la maison depuis quelque temps, qu'Olivier piquait des colères et qu'il se mettait à lancer tout ce qu'il avait sous la main sur sa grande sœur et sa mère. J'ai cherché à en savoir un peu plus sur la dynamique familiale d'Olivier tout en expliquant à la mère que mes questions avaient pour but d'aider son enfant à modifier son comportement. Elle s'est montrée coopérative et m'a confié qu'elle était séparée du père d'Olivier depuis peu et que, depuis son départ, le comportement de son enfant avait changé. Grâce à cette discussion, j'ai compris la raison du comportement d'Olivier. Nous avons décidé avec la mère d'unir nos forces et de travailler ensemble pour trouver une solution afin de modifier le comportement de son petit. J'ai continué à observer le comportement d'Olivier et à le consigner sur une fiche d'observation. La mère, de son côté, m'informait quotidiennement de la fréquence des crises à la maison. J'ai également fait des recherches pour trouver des stratégies afin de modifier son comportement. J'ai trouvé un livre

précieux intitulé *À nous de jouer* de l'auteure Essa (2002), qui est un guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire. Ce guide m'a donné des idées et des stratégies qui me semblaient appropriées et que je pouvais adapter à la situation d'Olivier. Je les ai proposées à la mère du garçon afin qu'elle me donne son avis. Elle les a approuvées tout de suite. Par la suite, nous nous sommes consultées afin d'établir un plan d'intervention commun qui pourrait être appliqué autant à la maison qu'au service de garde. Le plan était simple : il s'agissait de créer une activité avec un grand panier en plastique et des petits ballons en styromousse de différentes couleurs et d'inviter Olivier à lancer les ballons dans le panier à chaque fois qu'il se mettait en colère. C'était une sorte de jeu de poches qui permettait de faire du renforcement positif à chaque fois qu'Olivier réussissait à atteindre la cible. Le but était de décharger l'enfant de sa frustration et de sa colère, sans agressivité, et aussi de lui apprendre à changer son comportement. La mère a créé le même jeu à la maison et elle a aussi décidé de consacrer plus de temps à Olivier pour lui parler et essayer d'apaiser sa peine. Au bout de quelques semaines de concertation et de travail collectif, le comportement d'Olivier s'était nettement amélioré autant au service de garde qu'à la maison. Il lui arrivait encore de se mettre en colère, mais il ne lançait plus de jouets sur ses amis et sa sœur. Depuis cet incident, ma relation avec la mère d'Olivier est passée à un autre niveau, à un degré d'engagement plus élevé, qui implique une réciprocité dans la mise en pratique des stratégies. Cette nouvelle relation nous permet de garantir la continuité éducative en milieu éducatif et à la maison pour Olivier et d'atteindre des objectifs de coéducation. Notre relation s'est renforcée, et nous avons établi une véritable confiance mutuelle.

B) Le cas de David qui ne joue qu'avec un seul jouet

Quand David est arrivé dans mon service de garde, j'avais déjà avancé dans mon processus de développement professionnel. Je connaissais les conditions favorables à l'établissement d'une relation partenariale et je mettais donc mes nouvelles connaissances à contribution en me montrant ouverte, objective, empathique et surtout proactive. Cela faisait plus de deux semaines que j'observais l'attitude de David, qui était âgé de trois ans et demi et qui avait intégré mon groupe depuis peu. Son comportement m'inquiétait. David préférait jouer seul et n'interagissait pas avec ses camarades. Il jouait toujours avec la même auto rouge et la faisait toujours rouler dans la même direction. Il refusait les autres jouets ou les autres autos. Il ne voulait participer à aucune des activités que je lui proposais. Pendant le repas du midi, David avait de la difficulté à mener la nourriture à sa bouche. Je devais le nettoyer à maintes reprises, car il renversait, systématiquement, presque tout sur ses vêtements. Il préférait d'ailleurs manger avec ses mains. J'ai essayé de lui montrer comment manipuler des ustensiles, mais sans succès. Il n'acceptait de coopérer que lorsque je lui donnais moi-même les bouchées. Il semblait avoir des problèmes de coordination ou de perception. Lorsque nous allions au parc, il trébuchait souvent et tombait ou encore il avait du mal à descendre et à monter les marches. Quand il voulait obtenir quelque chose, il se contentait de le pointer du doigt et si ses camarades s'approchaient de lui ou essayaient de jouer avec son auto, il se mettait à crier et devenait tout rouge. J'ai décidé de rencontrer les parents de David afin de leur faire part de mes observations. Ce fut un moment très délicat. J'ai expliqué, dans des mots simples, la situation et les observations que j'avais faites sur le comportement de David. Le papa, qui était d'origine roumaine, ne comprenait pas vraiment le français, mais il parlait un peu anglais. La mère en revanche parlait français et elle m'a expliqué que cela faisait à peine six mois que la famille était arrivée de Roumanie pour émigrer au Canada. Elle m'a expliqué également que David était enfant unique et qu'elle était inquiète à son

sujet, car elle avait aussi remarqué qu'il ne parlait presque pas et n'interagissait pas comme les autres enfants de son âge. Elle m'a demandé de l'aider. En tant que nouvelle arrivante, elle ne savait pas comment s'y prendre avec son enfant ni à qui s'adresser pour lui venir en aide. J'ai essayé de rassurer la mère en lui promettant de faire tout ce que je pourrais pour l'aider. Je lui ai expliqué que nous allions travailler ensemble pour aider David. Elle m'a remerciée chaleureusement avec son époux. Cette rencontre m'a bouleversée. Je pouvais bien comprendre l'inquiétude de ces parents puisque, moi aussi, j'avais vécu une situation similaire avec l'un de mes garçons. Le soir après cette rencontre, je me suis replongée dans le dossier de mon fils qui avait été diagnostiqué dysphasique quelques années auparavant. Je cherchais à trouver des ressources qui pourraient éventuellement aider David et sa famille.

Le lendemain de la rencontre, j'ai demandé à la mère de David de signer une autorisation parentale en lui expliquant que c'était la procédure pour que je puisse informer le bureau coordonnateur. Notre agente de soutien est venue observer David pour valider mes observations, puis elle a informé le CLSC qui a enclenché les démarches. Par la suite, les parents de David ont été pris en charge par le CLSC et le centre de réadaptation La Ressource. David a passé plusieurs tests psychologique, langagier, auditif et moteur pour évaluer son état général. Le processus a duré plusieurs mois et, au final, David a reçu le diagnostic du trouble du spectre de l'autisme (TSA). Durant cette période, je suis restée disponible pour David et sa famille et j'ai suivi de près l'évolution de la situation. Je communiquais régulièrement avec la mère, je l'ai soutenue et guidée en répondant à ses questions sur les services qui lui étaient offerts (comment s'y rendre, où trouver les coordonnées, qui joindre, etc.). Je l'ai également aidée à remplir certains formulaires et à comprendre les rapports qui lui étaient remis. Depuis, David est régulièrement suivi au centre de réadaptation. Il a continué à fréquenter mon milieu éducatif pendant un an et demi, soit jusqu'à la rentrée scolaire.

Durant cette période, j'ai collaboré avec les membres du CLSC et j'ai accepté qu'une spécialiste vienne rencontrer David deux fois par semaine afin de l'aider à améliorer ses aptitudes sociales, motrices et langagières, car je ne suis pas formée pour répondre à ses besoins particuliers.

Au final, je suis satisfaite de la relation que j'ai construite avec cette famille pendant plus de deux ans. Elle a été bénéfique pour David et sa famille, mais aussi pour moi, en tant qu'éducatrice. J'ai le sentiment d'avoir accompli mon devoir et j'ai pu travailler en partenariat avec plusieurs personnes qui ont mis leurs expertises à contribution pour venir en aide à David et à sa famille. Aujourd'hui encore, je continue à recevoir des nouvelles de David. Il est en classe spécialisée et il se porte bien.