

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LA RELATION PARENT-ÉDUCATRICE EN CONTEXTE DE SERVICE DE GARDE
ÉDUCATIF : ÉTUDE QUALITATIVE SUR LA PERCEPTION DES MÈRES, DES PÈRES ET
DES ÉDUCATRICES

ESSAI DOCTORAL
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE CLINIQUE (D. PSY)

PAR
AUDREY GUÉRIN

AOÛT 2016

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai fut le plus grand défi de tout mon cheminement scolaire. Il n'aurait jamais été possible de le mener à terme sans le soutien de plusieurs personnes.

Aujourd'hui, je tiens sincèrement à les remercier.

Merci à mon directeur de thèse, monsieur Sylvain Coutu, de m'avoir guidé lors de mes études supérieures en psychologie. Le partage de son expertise dans le domaine de la petite enfance, ses suggestions, sa disponibilité, son écoute ainsi que sa patience, ont été d'une aide considérable tout au long de ce parcours.

Je désire témoigner de ma reconnaissance aux directrices des services de garde ainsi qu'aux parents et aux éducatrices qui ont si gentiment accepté de participer à l'étude.

Je remercie mes parents, de n'avoir jamais douté en mes capacités de mener à terme ce second pèlerinage. Le regard positif que vous avez toujours posé sur moi m'a donné le courage nécessaire pour persévérer et terminer mes études. Merci à ma mère de m'avoir transmis sa passion pour les enfants et à mon père, de m'avoir légué son grand intérêt pour le monde de la recherche et de l'écriture.

Merci à Katia et à Stéphanie, qui m'ont offert de précieux conseils lors de la rédaction.

Merci à mes amis, à ma famille et à mon amoureux, qui ont toujours été d'une présence si agréable et réconfortante.

Merci à mes amis psychologues, qui sont pour moi une grande source d'inspiration. Je ne peux que me réjouir à l'idée de travailler un jour à vos côtés. Quelle profession stimulante avons-nous choisie !

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES ANNEXES	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE	4
Fondements qui appuient le développement d'une relation positive	4
La relation/communication comme composantes de la qualité des services de garde	4
Les bienfaits d'une relation/communication positives pour les enfants	6
Principes et fondements du programme éducatif québécois	8
Théorie écologique du développement humain	8
Théorie de l'attachement	9
Rôles du parent et de l'éducatrice dans la socialisation de l'enfant	11
Typologie de la relation parent-éducatrice	13
Concertation et collaboration	13
Coopération et partenariat	13
La communication parent-éducatrice.....	15
Caractéristiques de la communication parent-éducatrice	16
Modèle évolutif de la communication	21
Les défis de la relation parent-éducatrice	22
Confusion quant aux rôles et au type de relation souhaité	23
Confusion terminologique pour décrire la relation parent-éducatrice	24
Divergences quant aux valeurs éducatives	25
Difficultés communicationnelles	25
Perception ambivalente de l'autre	26
Résumé des enjeux et pertinence de la présente étude	28
Objectifs de recherche	30
CHAPITRE 2 : MÉTHODE	31
Mode de recrutement et sélection des participants	31
Participants	32
Instruments de mesure et procédure	32
Considérations éthiques	33
Devis de recherche et stratégies d'analyse de données	34
L'approche qualitative	34
L'analyse thématique	35
Familiarisation avec les données	35
Génération des codes initiaux	35
La recherche des thèmes	36
La révision des thèmes	36
La définition et la nomenclature des thèmes	36
La production du rapport	37
CHAPITRE 3 : RÉSULTATS	38
Communication entre parents et éducatrices	38
Perceptions des éducatrices au sujet de la communication	41

Moyens de communication	41
Contact direct	41
Contact indirect	42
Sujets de communication incluant ceux difficiles à traiter	42
À propos de l'enfant	43
À propos du parent	47
À propos du milieu familial	47
À propos de l'éducatrice	48
Autres sujets	48
Stratégies employées pour faire face aux sujets difficiles à traiter	48
Habilités relationnelles	49
Habilités professionnelles	50
Perceptions des mères et des pères au sujet de la communication	50
Moyens de communication	50
Contact direct	50
Contact indirect	51
Sujets de communication incluant ceux difficiles à traiter	52
À propos de l'enfant	52
À propos du milieu familial	55
À propos de l'éducatrice	55
Autres sujets	55
Stratégies employées pour faire face aux sujets difficiles à traiter	56
Obstacles rencontrés dans la relation parent-éducatrice	56
Perceptions des éducatrices au sujet de la communication	58
Caractéristiques du parent	58
Faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun	59
Contexte organisationnel	59
Perceptions des mères et des pères au sujet des obstacles	60
Caractéristiques du parent	61
Caractéristiques de l'éducatrice	61
Caractéristiques de l'enfant	62
Faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun	62
Contexte organisationnel	62
CHAPITRE 4 : DISCUSSION	64
Communication entre parents et éducatrices	64
Moyens de communication	64
Contact direct	64
Contact indirect	66
Sujets de communication	67
À propos de l'enfant	68
À propos du parent, du milieu familial et de l'éducatrice	71
Autres sujets	72
Sujets difficiles à traiter	73
À propos de l'enfant	73
À propos du milieu familial	76
À propos de l'éducatrice	77

Stratégies employées pour faire face aux sujets difficiles à traiter	77
Habilités relationnelles	78
Habilités professionnelles	80
Comportement d'évitement	82
Obstacles rencontrés dans la relation parent-éducatrice	83
Caractéristiques du parent	83
Caractéristiques de l'éducatrice	87
Faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun	87
Caractéristiques de l'enfant	88
Contexte organisationnel	89
Forces et limites du présent projet	92
Forces	92
Limites	94
Pistes de réflexion pour les recherches futures	97
Conclusion	98
RÉFÉRENCES	100

LISTE DES TABLEAUX ET DES ANNEXES

TABLEAU 1 : Sujets, thèmes, sous-thèmes et fréquences issus de l'analyse de données sur la communication	39
TABLEAU 2 : Thèmes, sous-thèmes et fréquences issus de l'analyse de données sur les obstacles à la relation	57
ANNEXE A : Fiche de données personnelles	118
ANNEXE B : Guide d'entrevue	120
ANNEXE C : Certificat d'éthique	127

RÉSUMÉ

Les parents et les éducatrices en milieux de garde éducatifs sont de plus en plus appelés à travailler ensemble et à établir une relation constructive pour promouvoir le développement et le bien-être des enfants. En fait, il est reconnu qu'une relation harmonieuse favorise la continuité des soins entre la famille et le service de garde, tout en encourageant les parents à s'impliquer activement à l'intérieur du milieu. Même si l'importance d'une relation de qualité entre les parents et les éducatrices fait consensus parmi les experts de la petite enfance, peu de recherches empiriques ont été menées sur le sujet. De plus, les relations entre parents et éducatrices sont complexes et représentent un véritable défi pour les principaux concernés. Par conséquent, une meilleure connaissance de la communication entre parents et éducatrices est importante, puisque la relation se construit principalement à partir de ces échanges. D'autre part, il est pertinent d'identifier quelles sont les embûches rencontrées par chacun pour faciliter l'essor et la consolidation de la relation. Ainsi, les objectifs principaux de la présente étude sont de mieux comprendre le vécu de parents et des éducatrices en lien avec la communication et les obstacles qui surviennent dans la relation. Quant aux objectifs spécifiques reliés à la communication, ils sont d'explorer les moyens d'échange utilisés, les contenus abordés, les sujets difficiles et les stratégies déployées pour faire face à ces sujets. Pour atteindre les objectifs de recherche, dix éducatrices ainsi que cinq mères et cinq pères d'enfants fréquentant un service de garde éducatif furent rencontrés dans le cadre d'entrevues individuelles semi-structurées. La perception des mères, des pères et des éducatrices est étudiée puisque ceux-ci ont possiblement des visions et des besoins différents. Ainsi, une analyse thématique des données recueillies a permis de dégager des thèmes et des sous-thèmes. Les moyens de communication répertoriés sont le contact direct (informel et formel) et indirect (cahier de suivi quotidien, mémo, contact téléphonique et

courriel). Les contenus de communication qui ressortent concernent : l'enfant (développement global, interventions et pratiques éducatives à privilégier), le parent (informations personnelles, attentes et inquiétudes), le milieu familial (activités), l'éducatrice (attentes et informations personnelles) ainsi que les autres sujets de conversation. Quant aux sujets plus difficiles à aborder, ils concernent l'enfant (développement sexuel, difficultés comportementales, retard de développement et interventions à privilégier), l'éducatrice (informations personnelles et compétences) et le milieu familial (changement dans la structure). Pour traiter de ces sujets, les participants ont rapporté faire appel à des habiletés relationnelles, professionnelles et à des comportements d'évitement. En ce qui a trait aux obstacles à la relation, cinq thèmes principaux ont été dégagés des analyses. Ils concernent les caractéristiques du parent (faible niveau d'engagement envers le milieu, négation par rapport aux difficultés de l'enfant et attentes élevées envers l'éducatrice), les caractéristiques de l'éducatrice (porte des jugements et faible niveau d'engagement envers l'enfant), les caractéristiques de l'enfant (difficultés comportementales), le manque de compatibilité entre les caractéristiques de chacun et le contexte organisationnel (horaire qui diffère, contrainte de temps et instabilité de la présence des éducatrices). Les résultats de la présente étude dressent un portrait riche de la communication et des défis qui sont rencontrés par les parents et les éducatrices dans les milieux de garde éducatifs au Québec. Ils apportent également aux éducatrices une meilleure compréhension des enjeux émergents et des pistes de solutions qui faciliteraient leur travail auprès des familles.

Mots clés : relation parent-éducatrice, service de garde éducatif, communication, obstacles

INTRODUCTION

Le nombre d'enfants fréquentant un service de garde éducatif a augmenté de manière considérable depuis les 15 dernières années, au Québec comme partout ailleurs en Amérique du Nord. Pour illustrer cette croissance, les statistiques indiquent qu'il y avait 163 434 places subventionnées en 2003, alors que ce chiffre atteint 221 983 en 2014, en plus des 46 641 places en garderies non subventionnées (Gouvernement du Québec, 2015). En fait, le nombre de familles actuelles qui utilisent ce type de services s'établit à 198 987, ce qui correspond à environ six familles sur dix (Institut de la statistique du Québec, 2012). De ce nombre, 35,9% d'entre elles fréquentent les Centres de la petite enfance, 25,8% les garderies privées subventionnées et 38,3% les services de garde en milieu familial (Gouvernement du Québec, 2011). Ainsi donc, une majorité d'enfants reçoivent des soins d'une autre personne que les parents durant les premières années de vie. Les besoins accrus des jeunes familles en matière de service de garde sont entre autres attribuables à l'entrée active des femmes sur le marché du travail au cours des 25 dernières années ainsi qu'à la fragilisation de l'union conjugale (Institut de la statistique du Québec, 2004). En 2009, 64,4% des femmes ayant un enfant de moins de trois ans avaient un emploi, ce qui correspond à un peu plus du double de ce qui était enregistré en 1976 (27,6%; Statistiques Canada, 2010). De plus, les enfants de parents en union libre étaient 2,6 fois plus nombreux en 2006 qu'en 1991 (539 855 comparativement à 207 700; Statistiques Canada, 2011).

L'augmentation du nombre d'enfants fréquentant un service de garde a fait en sorte qu'un nombre croissant de chercheurs s'est intéressé à l'effet de la fréquentation des milieux extra-familiaux sur le développement des jeunes enfants (Lemay & Coutu, 2012). À cet égard, plusieurs études ont démontré que la qualité des services de garde est un facteur déterminant du bien-être des jeunes enfants, ce qui représente une découverte considérable dans le domaine de la psychologie développementale (Mc Cartney, 2007). Par exemple, les services de garde de haute

qualité ont été associés à un meilleur développement cognitif et langagier (Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Early Child Care Research Network [ECCRN], 2000), à la réussite scolaire ultérieure (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001), à des relations positives avec les pairs (ECCRN, 2001) et à une diminution des effets négatifs de la pauvreté familiale pour les jeunes enfants (Votruba-Drzal, Coley, & Chase-Lansdale, 2004). Parmi les facteurs qui déterminent la qualité des services de garde, on retrouve le type de relation qui se développe entre les parents et les éducatrices (Bigras & Japel, 2007; Cantin & Lemire, 2010; Elicker, Noppe, Noppe, & Fortner-Wood, 1997; Endsley, Minish, & Zhou, 1993; Ghazvini & Readdick, 1994; Harrist, Thompson, & Norris, 2007). À cet effet, certaines recherches ont démontré les bienfaits d'une relation positive entre les adultes qui se partagent la responsabilité de voir au bien-être des jeunes enfants (Owen, Ware, & Barefoot, 2000; Smith & Hubbard, 1988; Van Ijzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven, & Reiling, 1998).

Même si l'importance d'une relation constructive n'est plus à démontrer, son établissement comporte toujours bon nombre de défis. À titre d'exemple, les valeurs, les attentes ou les pratiques éducatives privilégiées par chacun peuvent, à un moment ou à un autre, diverger (Coutu, Dubeau, Royer, & Émard, 2010). Or, il est également admis que la communication entre parents et éducatrices demeure essentielle pour renforcer la relation entre ceux-ci et remédier aux obstacles rencontrés au quotidien (Coutu et al., 2010). Malgré ces constats, force est de constater que les études empiriques menées sur ces sujets sont relativement rares (Cantin & Bigras, 2008; Elicker et al., 1997; Elicker, Wen, Kwon, & Sprague, 2013; Leavitt, 1995). En fait, de nombreuses éducatrices reconnaissent se poser des questions en lien avec la relation et la communication qu'elles partagent avec les parents (Bosse-Platière, Loutre-Du Pasquier, & Gelot, 2008) et plusieurs rapportent ne pas se sentir suffisamment préparées pour faire face aux

obstacles rencontrés (Cantin, Plante, Coutu, & Brunson, 2012; Harvard Family Research Project, 2006).

La présente étude a donc comme objectif principal de documenter la perception des parents (mères et pères) et des éducatrices à l'égard de la communication qu'ils partagent et les défis qui sont susceptibles de compromettre la qualité de leur relation. La première section présente l'information qui constitue les assises conceptuelles de cet essai doctoral. Elle se termine par un résumé des enjeux associés à notre objet d'étude et la présentation des objectifs de la recherche. La méthode utilisée et les résultats obtenus sont présentés respectivement dans les deuxième et troisième sections. Finalement, la discussion comprend l'interprétation des résultats et les retombées possibles pour la pratique des éducatrices. Le tout est complété par des pistes de réflexion pour les recherches futures, la présentation des forces et des limites du présent essai ainsi que par la conclusion.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

Le contexte théorique se divise en quatre parties. La première partie présente les fondements qui appuient le développement d'une relation positive entre les parents et les éducatrices¹ en service de garde. Les sections qui suivent recensent la documentation à propos des types de relations qui se développent entre les parents et les éducatrices et fait état des recherches sur la communication entre les adultes qui accompagnent les jeunes enfants dans leur développement. Il est ensuite question des défis qui surviennent et qui peuvent entraver l'établissement d'une relation de qualité. La dernière partie fait ressortir les arguments qui appuient la pertinence de la présente étude et énonce les objectifs généraux et spécifiques qu'elle poursuit.

Fondements qui appuient le développement d'une relation positive

La relation/communication comme composantes de la qualité des services de garde.

La qualité des services de garde est un concept multidimensionnel qui se définit par deux variables liées à la qualité structurelle et à la qualité du processus (Bigras & Japel, 2007; Harrist et al., 2007). La qualité structurelle inclut les indicateurs globaux de qualité tels que le ratio éducatrice-enfant, la formation et l'expérience du personnel (Burchinal, Howes, & Kontos, 2002). Quant à la qualité du processus, elle correspond davantage aux composantes relevant du programme éducatif (p. ex. : routines, transitions, activités d'apprentissage) et aux interactions entre les personnes dans le service de garde (p. ex. : les relations enfant-éducatrice, parent-éducatrice et enfant-enfant; Bigras & Japel, 2007). La relation et la communication parent-éducatrice sont donc des variables comprises dans la qualité du processus.

¹ Dans cet essai, le genre féminin est utilisé uniquement pour alléger le texte.

Quelques chercheurs se sont penchés sur la qualité des milieux éducatifs préscolaires, telle que perçue par les personnes concernées. Par exemple, Harrist et ses collègues (2007) ont mis sur pied des groupes de discussion (*focus group*) qui comptaient au total 92 participants incluant des gestionnaires, des parents et des éducatrices. Les résultats ont permis d'identifier des composantes de la qualité qui étaient rapportées par l'ensemble des groupes. Parmi les dimensions qui sont ressorties, les participants ont entre autres nommé : (1) l'importance des rencontres formelles entre les parents et les éducatrices pour que ces dernières soient en mesure de mieux cerner les besoins de l'enfant et du parent ainsi que (2) l'importance des discussions informelles, qui ont lieu le matin ou en fin de journée, afin d'échanger sur le fonctionnement de l'enfant à la maison et sur les difficultés qu'il peut rencontrer.

Quant à Britner et Phillips (1995), ils ont étudié les facteurs qui prédisaient le mieux la satisfaction des parents et des éducatrices à l'égard des services de garde en questionnant 27 éducatrices et 90 parents. Les chercheurs ont découvert que le soutien offert par l'éducatrice était le meilleur facteur de prédiction de la qualité des services pour l'ensemble des parents. Selon les auteurs, il semble que le milieu de garde était davantage perçu comme une ressource de soutien social qu'un milieu remplaçant la famille. Ceux-ci ont également souligné l'importance de percevoir la famille et le milieu de garde comme des environnements qui sont en constantes interactions et qui s'influencent de façon mutuelle.

De leur côté, Ghazvini et Readdick (1994) ont réalisé une étude à propos du lien entre la communication (uni-directionnelle, bi-directionnelle et tri-directionnelle) parent-éducatrice et la qualité de 12 services de garde. Au total, 201 parents et 40 éducatrices ont répondu à des questionnaires. Pour les auteurs, la communication uni-directionnelle comprend les messages qui sont envoyés par le service de garde vers la famille (p. ex. : messages dans le casier de l'enfant); la communication bi-directionnelle est définie comme les échanges qui ont lieux entre parents et

éducatrices (p.ex. : conversations à la fin d'une journée); enfin, la communication tri-directionnelle représente les échanges qui ont lieu entre le milieu de garde, la famille et un autre partenaire (p.ex. : avec un intervenant pour définir un plan d'intervention). Ainsi, les réponses combinées des parents et des éducatrices ont montré que plus la fréquence de la communication (pour les trois types de communication) était élevée, plus le service de garde était perçu comme de qualité.

Pour terminer, Endsley et al. (1993) ont mené une recherche auprès de 16 milieux de garde afin de mesurer le niveau d'engagement des parents par leur participation aux activités du milieu (p. ex. : en étant bénévoles pour des sorties à l'extérieur) et par les canaux de communication utilisés (p. ex. : l'utilisation d'un cahier de suivi quotidien). Des observations ont été effectuées pour mesurer la qualité de la communication lors des périodes de transition et la qualité du programme éducatif. Les auteurs ont constaté que trois échelles sur quatre mesurant la qualité des services de garde (santé et sécurité, interaction pairs-enfant, adulte-enfant et famille-éducatrice) étaient corrélées de façon positive et modérée aux mesures d'engagement du parent dans le milieu. De tels résultats confirment qu'une participation active des parents au sein du service de garde est associée à une meilleure qualité de services dans les milieux préscolaires.

Les bienfaits d'une relation/communication positives pour les enfants. Des données confirment également les retombées positives résultant d'une relation et d'une communication de qualité entre parents et éducatrices sur le bien-être des jeunes enfants. Par exemple, Owen et ses collaborateurs (2000) ont évalué si la communication entre les mères (n=53) et les éducatrices (n=53) était associée à la qualité des interactions entre les adultes (mères et éducatrices) et les enfants. Les données recueillies ont montré que lorsque les mères et les éducatrices rapportaient davantage d'échanges à propos de l'enfant, les relations étaient meilleures entre l'éducatrice et

l'enfant et entre le parent et son enfant. Selon les auteurs, les échanges entre parents et éducatrices à propos de l'enfant favorisent le développement social de celui-ci.

Elicker et al. (2013) ont aussi exploré le lien entre la relation parent-éducatrice et certains effets positifs pour les parents et les enfants. Pour ce faire, 33 éducatrices et les parents de 71 enfants ont participé à l'étude. Des mesures développementales standardisées ainsi que des observations ont été effectuées lors d'une situation où l'enfant jouait avec son parent. Les participants ont également rempli le *Parent-Caregiver Relationship Scale* (Elicker et al., 1997). Les auteurs ont trouvé que les relations positives et de soutien entre parents et éducatrices prédisaient des retombées positives tant pour les enfants que les parents. Plus particulièrement, ce type de relation était associé positivement à des mesures de compétence sociale, de qualité de jeu et d'apprentissage chez l'enfant ainsi qu'à des mesures de compétences parentales.

De plus, Smith et Hubbard (1988) ont mené une étude pour examiner le lien entre la communication parent-éducatrice et les capacités d'adaptation chez les enfants (n=60). Ces derniers étaient observés dans leur milieu (service de garde ou maternelle) et des entrevues ont été menées auprès des parents et des éducatrices. Les adultes étaient questionnés sur la nature et la qualité de leur communication. Les auteurs ont démontré que lorsque les échanges étaient plus fréquents entre les parents et le personnel et lorsque la relation entre ces derniers était qualifiée de chaleureuse et réciproque, la fréquence des interactions verbales augmentait entre l'enfant et l'éducatrice. L'enfant était aussi perçu comme étant davantage adapté au milieu et les interactions avec ses pairs étaient plus positives. Selon les auteurs, les éducatrices ont un rôle important à jouer pour établir ce type de relation avec les parents, compte tenu des effets positifs qui en résultent. Enfin, de tels résultats ont incité les gouvernements responsables de l'application des politiques familiales et de la gestion des services de garde à se doter de programmes éducatifs qui

reconnaissent l'importance de soutenir l'établissement de rapports harmonieux entre les parents et le personnel des milieux de la petite enfance.

Principes et fondements du programme éducatif québécois. Le Gouvernement du Québec (2007) a élaboré un programme éducatif qui guide les pratiques dans l'ensemble des milieux de garde au Québec. Cinq principes de base sont proposés : l'enfant est le premier agent de son développement; le développement de l'enfant est un processus global et intégré; chaque enfant est unique; l'enfant apprend par le jeu et la collaboration entre le personnel éducateur et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant. À propos du dernier principe, qui est directement en lien avec la présente recherche, il est indiqué « qu'il est important qu'une bonne entente et un lien de confiance entre le personnel éducateur et les parents aient lieu. Cela rassure l'enfant et favorise la création d'un lien affectif privilégié entre lui et les adultes qui en prennent soin » (p.16). De surcroît, les principes de base du programme ont été élaborés à partir de la théorie écologique et celle de l'attachement. Ces théories sont sommairement présentées ici car elles confirment la pertinence de développer une relation et une communication de qualité entre parents et éducatrices pour favoriser le développement harmonieux de l'enfant. Les rôles de l'éducatrice et du parent dans la socialisation de l'enfant sont décrits subséquemment. Selon Rouyer et Beaumatin (2002), la contribution spécifique de chacun est à clarifier car une confusion demeure à cet égard.

Théorie écologique du développement humain. Selon le modèle de Bronfenbrenner (1979), le développement de l'enfant est influencé par de multiples facteurs incluant les interactions entre ses différents milieux de vie, tels que la famille et le service de garde. Plus précisément, la qualité d'un milieu de garde dépend en grande partie du nombre et de la qualité des liens de communication et d'interactions qui se tissent entre celui-ci et les autres personnes qui prennent soin de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979). Le modèle inclut donc l'ensemble des

facteurs proximaux et distaux (p. ex. : géographiques, politiques, économiques et culturels) qui ont un effet sur le développement de l'enfant. Selon l'approche révisée par Bronfenbrenner et Morris (1998), il existe trois dimensions interdépendantes : ontosystémique (caractéristiques personnelles), chronosystémique (transitions vécues par la personne et son époque) ainsi que le contexte et l'environnement à l'intérieur duquel un individu évolue. Cette dernière dimension se divise elle-même en quatre sous-systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème (contextes sociaux) et le macrosystème (contexte culturel). Le microsystème correspond aux milieux à l'intérieur desquels l'individu vit et où il entretient des interactions avec autrui (p. ex. : la famille et le service de garde). Quant au mésosystème, il représente l'ensemble des interactions entre les différents microsystèmes et comprend l'influence des interactions entre parents et éducatrices sur le développement de l'enfant. Ce système inclut également tous les réseaux de soutien social. Selon le modèle de Bronfenbrenner (1979), le soutien au développement de l'enfant est davantage favorisé lorsque des relations de qualité sont présentes entre parents et éducatrices. Ainsi, le présent essai se centre principalement sur le mésosystème, qui représente une dimension peu étudiée du modèle écologique.

Théorie de l'attachement. Selon Bowlby (1982), l'attachement se définit comme le lien spécifique qui unit l'enfant à sa principale figure d'attachement. Le développement de la relation d'attachement est déterminé sur le plan biologique et répond à un besoin vital de survie chez l'enfant. Tout au long de son développement, l'enfant a besoin qu'un adulte réponde à ses besoins d'attention, de réconfort et de sécurité. Il développe un lien émotionnel stable à une figure d'attachement qui est attentive à ses besoins. Généralement, la figure d'attachement principale de l'enfant est son parent. Par contre, l'enfant peut aussi s'attacher aux autres personnes avec qui il interagit au quotidien et qui prennent soin de lui (Bowlby, 1982). Par exemple, les recherches ont montré que les éducatrices peuvent être des figures significatives

pour l'enfant (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). Évidemment, le jeune enfant ne perçoit pas ses figures d'attachement comme étant équivalentes ou interchangeables (Bowlby, 1982). En fait, il se tourne généralement vers une d'entre elles lors des moments de détresse pour obtenir du réconfort et un sentiment de sécurité. D'autre part, les enfants ne s'attachent pas tous de la même façon à leurs parents et la qualité de l'attachement peut varier. En bref, les travaux menés par Ainsworth, Blehar, Waters et Wall (1978) suggèrent qu'il existe différents modèles d'attachement. Les catégories d'attachement répertoriées par les auteurs comprennent le type sécurisant, anxieux-ambivalent et évitant. L'attachement désorganisé a plus tard été ajouté par Main, Kaplan et Cassidy (1985).

L'attachement de type sécurisant est un système d'attachement sain. Il se caractérise par une recherche active de proximité avec la figure d'attachement lorsque l'enfant est en détresse et un retour à l'exploration et au jeu lorsque l'enfant est réconforté. En présence de sa figure d'attachement, l'enfant montre de la confiance et se sent en sécurité, ce qui lui permet de développer son autonomie et d'explorer l'environnement qui l'entoure. La relation sécurisante est aussi caractérisée par la disponibilité, la sensibilité et l'empathie de la principale figure qui procure les soins à l'enfant (Ainsworth et al., 1978).

L'enfant dont l'attachement est du type anxieux-ambivalent s'avère plus réfractaire à l'exploration car il est préoccupé par le peu de disponibilité de sa figure d'attachement. Les réponses aux besoins de protection et de réconfort sont inconstantes de la part de celle-ci. Après une séparation avec le parent significatif, la réaction de l'enfant est ambivalente, c'est-à-dire qu'il peut rechercher du réconfort tout en repoussant l'adulte qui tente de lui en procurer (Ainsworth et al., 1978). Quant à l'enfant au profil évitant, il interagit peu avec la figure d'attachement après la séparation. Pour cet enfant, la figure d'attachement est généralement peu disponible pour répondre à ses besoins affectifs (Ainsworth et al., 1978). Enfin, l'attachement désorganisé est

identifié chez l'enfant qui a des comportements contradictoires et étranges. La désorientation peut aussi être observée après séparation. Les besoins de réconfort et de protection sont peu exprimés par l'enfant en raison des comportements souvent terrifiants ou inconstants de la figure d'attachement. Les expériences de négligence et d'abus sont fréquentes chez ces enfants (Main & Solomon, 1990).

Selon Marty, Readdick et Walters (2005), l'éducatrice est une figure importante qui peut accompagner le parent dans le développement d'une relation d'attachement sécurisante avec son enfant. Miron (2010) parle également de l'importance chez les éducatrices de soutenir le lien entre l'enfant et son parent. Pour y parvenir, parents et éducatrices doivent travailler ensemble, s'engager dans des interactions positives et avoir une communication ouverte (Marty et al., 2005). D'autre part, la séparation qui a lieu entre le parent et l'enfant lorsque ce dernier intègre un service de garde lui permet de s'attacher à d'autres personnes significatives (Gouvernement du Québec, 2007). Pour aider les parents à bien vivre la séparation avec leur enfant, on recommande aux éducatrices d'établir une relation sécurisante avec l'enfant, mais aussi, d'établir une relation de confiance avec les parents. En effet, ce le lien de confiance permet aux parents d'accepter que l'enfant puisse créer un attachement secondaire avec une autre figure (Gouvernement du Québec, 2007).

Rôles du parent et de l'éducatrice dans la socialisation de l'enfant. Le rôle de l'éducatrice en milieu de garde se situe autour des soins de base, de l'éducation et de la prévention (Gouvernement du Québec, 2014a). D'abord, l'éducatrice offre des soins de base aux enfants dans le but d'assurer leur sécurité, leur santé et leur bien-être. Ces moments visent entre autres le développement d'une relation d'attachement sécurisante avec l'enfant, ce qui lui permet d'explorer son environnement en toute confiance, tout en développant son autonomie. Bien que l'éducatrice développe une relation affective avec l'enfant, il y a davantage une prise de distance

dans la relation comparativement à celle que l'enfant partage avec ses parents. L'engagement de l'éducatrice envers l'enfant n'est pas à long terme, comme c'est le cas pour celui du parent (Bouve, 2009a). De plus, l'éducatrice a un rôle éducatif à jouer car elle travaille avec le parent pour favoriser le développement global de l'enfant. Elle propose des activités pour encourager l'acquisition de diverses compétences, comme la motricité fine et globale, la confiance en soi et en l'autre, la créativité, les relations avec les pairs et les capacités de résolution de conflits (Gouvernement du Québec, 2014a). Selon Larivée et Terrisse (2006), les activités sont choisies en fonction des besoins, des intérêts et des caractéristiques appartenant à l'enfant et à sa famille. D'autre part, l'éducatrice a un rôle préventif à jouer, ce qui signifie qu'elle aide à identifier certaines difficultés chez l'enfant comme un problème de santé, un retard de développement, de la maltraitance ou de la négligence (Gouvernement du Québec, 2014a). À cet effet, l'éducatrice a également comme responsabilité de conjuguer ses pratiques éducatives et ses interventions à celles des parents, pour favoriser la cohérence entre les milieux de vie (Coutu, Lavigneur, Dubeau, & Beaudoin, 2005).

Cela étant dit, les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant et sont présents tout au long de leur vie. Leur présence doit être sécurisante, affectueuse et stable auprès de celui-ci (Coutu et al., 2005). La place des parents dans les services de garde s'est transformée depuis les dernières années (Mellier, 2009). Auparavant, l'éducatrice était perçue comme une experte qui prenait seule les décisions à propos de l'éducation des enfants. Aujourd'hui, les parents sont invités à s'impliquer davantage dans l'éducation préscolaire et à développer des véritables liens avec les éducatrices (Hughes & Mac Naughton, 2000; Petrie & Davison, 1995). À cet effet, la prochaine section fait état des différents types de relation pouvant se développer entre parents et éducatrices.

Typologie de la relation parent-éducatrice

Les types de relation entre parents et éducatrices varient selon le niveau d'engagement de chacun. Le niveau d'engagement optimal correspond au partenariat. À l'autre extrémité du continuum, lorsqu'il n'y a aucun engagement de part et d'autre, il y a alors absence de relation (Cantin, 2006; Robson, 2006). Bouchard, Pelchat et Boudreault (1996) décrivent différents types de relation qui peuvent se développer tels que la concertation, la collaboration, la coopération et le partenariat.

Concertation et collaboration. La concertation renvoie au processus d'échange d'idées dans le but de s'entendre sur des objectifs (Bouchard et al., 1996). La collaboration, quant à elle, est formée d'actions concrètes et correspond à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité (Bouchard et al., 1996). Par exemple, un parent peut animer un atelier de cuisine ou participer à une sortie. Il est alors une aide dans la réalisation d'un projet. Cela constitue une première étape pour que parents et éducatrices apprennent à se connaître et tissent un lien de confiance (Blanc & Bonnabesse, 2008).

Coopération et partenariat. La coopération, qui est comprise dans le partenariat, correspond au partage des rôles, des tâches et des responsabilités dans une entente commune (Bouchard et al., 1996). Quant à la relation de partenariat, elle est caractérisée par l'association de personnes, par le rapport d'égalité, par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques et par le partage de pouvoir dans la prise de décision par consensus (Bouchard et al., 1996). La relation de partenariat se développe lentement et représente un idéal à atteindre (Deslandes, 1999). Elle demande aussi un niveau plus élevé d'engagement que la concertation ou la collaboration (Cantin, 2006). Ainsi, l'égalité entre le parent et l'éducatrice signifie que chacun doit être considéré comme un acteur d'égale valeur partageant des droits humains fondamentaux (Bosse-Platière, Dethier, Fleury, & Loutre-Du Pasquier, 2011). Selon Camus, Dethier et Pirard

(2012), les pratiques parentales et professionnelles sont davantage à différencier plutôt qu'à hiérarchiser. En effet, s'il existe une hiérarchie entre ceux-ci, cela peut amener les éducatrices à attendre des parents qu'ils appliquent les conseils et les consignes qui leur sont donnés (Bosse-Platière, Loutre-Du Pasquier et al., 2008). Par contre, bien qu'ils soient des partenaires égaux, il faut reconnaître les différences qui existent entre les parents et les éducatrices en ce qui concerne leurs rôles et la nature des liens qui les unit à l'enfant (Bosse-Platière et al., 2011). Lorsque les partenaires sont en mesure de reconnaître l'expertise de l'autre, ils peuvent se partager les connaissances et les responsabilités pour prendre soin de l'enfant et pour répondre à ses besoins de manière adaptée. Par exemple, les éducatrices ont des connaissances en lien avec le développement de l'enfant et une expérience dans le domaine de la petite enfance. De leur côté, les parents détiennent une connaissance particulière de leur jeune et ont de l'information essentielle à partager à propos de son histoire, sa personnalité, son tempérament, ses goûts et ses intérêts (Massing, 2008).

Dans le même ordre d'idées, Cantin (2008) décrit l'approche centrée sur la famille en se basant sur les travaux effectués en lien avec le partenariat entre la famille et les services de garde éducatifs. Cette approche offre aux éducatrices un cadre de référence pour favoriser le développement d'une relation basée sur le soutien mutuel. Elle s'inspire aussi de postulats provenant de la théorie humaniste de Carl Rogers, tels que : à la base, toutes les personnes sont bonnes et ont des forces; toutes les personnes ont des habiletés et des connaissances différentes, mais d'égale importance; toutes les familles ont des attentes, des souhaits et des rêves pour leurs enfants, etc. Cinq principes permettent également de favoriser la relation entre les deux agents de socialisation : 1) reconnaître l'expertise de l'autre; 2) partager l'information à partir d'une communication bidirectionnelle; 3) partager le pouvoir et les prises de décision; 4) reconnaître et respecter la diversité et 5) créer un réseau élargi de communication et de soutien. En ce qui

concerne le deuxième principe, Cantin (2008) rapporte que la communication doit s'établir de façon bilatérale, c'est-à-dire qu'autant la famille que le milieu de garde doit participer à l'échange d'informations.

Enfin, Saint-Pierre (2004) a recensé les facteurs qui favorisent le partenariat entre la maison et le service de garde. Ces facteurs sont les suivants : (1) une mission et des objectifs clairs; (2) un bon leadership; (3) des membres qui apportent une expertise ainsi qu'une équipe qui a les qualités nécessaires à l'obtention des résultats; (4) un climat basé sur la confiance; (5) un système de communication efficace; (6) un soutien entre les membres et un soutien organisationnel et (7) une bonne équipe de travail. Finalement, Coutu et ses collaborateurs (2005) soulèvent des qualités que doivent posséder les parents et les éducatrices pour que leur relation soit satisfaisante. Les auteurs évoquent : le respect, l'ouverture face à la différence, la sensibilité, la capacité d'empathie et d'écoute active, la reconnaissance des forces de l'autre, la capacité à communiquer efficacement et le respect face à la confidentialité des informations partagées. En ce sens, la prochaine partie traite de la communication entre parents et éducatrices et des caractéristiques qui y sont rattachées.

La communication parent-éducatrice

Selon Edmond et Picard (2000) la communication est « le rapport d'interaction qui s'établit lorsque les partenaires sont en présence et représente la dynamique du lien » (p.9). Pour ces mêmes auteurs, communiquer signifie « définir la relation, négocier sa place à l'intérieur de celle-ci, influencer l'autre, partager des sentiments, des valeurs et des significations » (p.63). En fait, c'est à partir de la communication que toute relation se construit. Il ne peut y avoir de relation sans communication, même si cette dernière peut être absente pendant un certain temps (Edmond & Picard, 2000). Plusieurs auteurs suggèrent également qu'il est impossible de ne pas communiquer. En fait, qu'une personne s'exprime verbalement ou non, elle transmet de

l'information sur sa personnalité, ses pensées et sur ses émotions (Adler, Proctor, Fortin, & Grégoire, 2010; Le Guernic, 2004). De plus, les messages interpersonnels transmettent deux types d'informations. Les premiers concernent le contenu manifeste du message, c'est-à-dire l'information dont il est explicitement question. Les seconds expriment la nature de la relation et les sentiments d'une personne envers une autre (De Vito, Chassé, & Vezeau, 2001).

Ainsi, dans l'étude de Cantin et Lemire (2010), une majorité d'éducatrices ont rapporté utiliser la communication pour établir une relation de confiance avec les parents. Les données obtenues par Mc Grath (2007) indiquent également que la communication est un aspect essentiel permettant de maintenir la confiance. En fait, l'information qui est échangée à propos de la routine de l'enfant, de ses accomplissements, de ses réactions et de ses humeurs établit les bases sur lesquelles la confiance se bâtit (Essa, Favre, Thweatt, & Waugh, 1999). Celle-ci se développe donc à travers les discussions quotidiennes sur l'expérience de l'enfant durant la journée. Certains échanges sont parfois considérés comme banals, mais sont essentiels pour développer une relation plus profonde (Bosse-Platière, Dethier, Fleury & Loutre-Du Pasquier, 2008). La confiance se consolide lorsque l'éducatrice partage de l'information à propos de l'enfant qui est congruente avec ce que les parents perçoivent (Mc Grath, 2007).

Caractéristiques de la communication parent-éducatrice. Des auteurs se sont penchés sur les caractéristiques de la communication entre parents et éducatrices. D'abord, Coutu et al. (2010) ont effectué une étude sur ce sujet auprès de 72 mères et 113 éducatrices (60 en milieu familial et 53 en installation). Deux entrevues semi-structurées ont été menées auprès des éducatrices et une entrevue a été effectuée auprès des mères. Les éducatrices étaient questionnées sur différents sujets en lien avec leur travail, notamment les stratégies de communication et la perception de la relation avec les parents. Les questions posées aux mères étaient semblables pour établir une comparaison des points de vue. Les participantes ont aussi répondu à un questionnaire

sur la communication (le *Questionnaire sur la communication parent-éducatrice*). Ce questionnaire, développé par les auteurs, permettait de mesurer trois dimensions : le niveau d'intimité entre le parent et l'éducatrice, les qualités professionnelles et personnelles en communication et la capacité à consulter l'autre. Or, les résultats ont montré que les mères étaient plus satisfaites de la communication (57% étaient entièrement satisfaites) comparativement aux éducatrices. Toutefois, certaines mères souhaitaient que les éducatrices modifient leur approche communicationnelle, en améliorant la qualité de leur écoute. Certaines mères ont aussi rapporté qu'elles aimeraient obtenir davantage de renseignements dans les notes écrites de même que des rencontres planifiées plus fréquentes. Concernant le point de vue des éducatrices, 39% d'entre-elles œuvrant dans un milieu familial ont exprimé un niveau de satisfaction très élevé quant à la communication, comparativement à 15% chez les éducatrices travaillant dans les installations. De plus, 26% de ces dernières ont évalué la communication comme étant moyenne ou faible, alors que ce nombre était de 9% chez les éducatrices en milieu familial et de 17% chez les mères. Il est aussi intéressant de noter que ce que les éducatrices en milieu familial appréciaient le plus des interactions avec les parents était la communication. Toutefois, ces dernières trouvaient également que la communication et la collaboration étaient les éléments les plus difficiles dans les interactions avec les parents. De plus, la communication verbale était le moyen de communication privilégié par l'ensemble des participants. Le journal de bord, les mémos et les appels téléphoniques étaient d'autres moyens utilisés dans une fréquence moindre. Selon les auteurs, il serait pertinent d'évaluer davantage de quelle manière les éducatrices parviennent à communiquer aux parents les difficultés qu'un enfant éprouve. Comme limite à leur étude, les auteurs avancent que le fait d'avoir proposé des choix de réponses aux participants (plutôt que des questions ouvertes) a pu influencer les réponses et amener les participants à choisir des options qu'ils n'auraient pas nécessairement envisagées par eux-mêmes. De plus, les sujets de

conversation abordés par les parents et les éducatrices (incluant ceux plus difficiles à traiter) n'ont pas été pris en compte par les auteurs, ce qui constitue une autre limite de leur étude (Coutu et al., 2010).

Endsley et Minish (1991) ont aussi observé la communication entre les parents et les éducatrices lors des périodes d'accueil et de départ (le matin et en fin de journée). Au total, 16 milieux de garde provenant des États-Unis ont participé à l'étude. Selon les résultats obtenus, les échanges étaient généralement agréables et amicaux. Par contre, les auteurs expliquent cela par le fait que parents et éducatrices discutaient rarement de la discipline ou des problèmes lors des périodes de transition. De plus, deux tiers des parents communiquaient avec au moins un membre du personnel et le temps moyen des discussions était de 27 secondes. Aussi, un tiers des parents ne communiquaient avec personne. Les auteurs rapportent que les conversations qui avaient lieu dans un groupe de poupons et de trottineurs étaient plus longues, plus fréquentes et plus substantielles que celles qui avaient lieu dans les groupes d'enfants plus âgés. Concernant les thèmes abordés par chacun, plus de la moitié des discussions (53%) se rapportait à des sujets pertinents et substantiels (comportement de l'enfant, santé de l'enfant et fonctionnement général de celui-ci durant la journée au service de garde), alors que 47% des sujets étaient plus anodins ou routiniers (salutations et échanges de banalités). Les analyses suggèrent également que les éducatrices étaient disponibles le matin, alors que les parents l'étaient davantage durant les transitions de fin de journée. Les auteurs rapportent que les éducatrices souhaitent échanger le matin, car elles auront l'enfant sous leur responsabilité dans les heures qui suivent. De leur côté, les parents préfèrent discuter en fin d'après-midi puisqu'ils seront responsables de leur enfant pour le reste de la journée. Des différences importantes entre les milieux de garde ont également été observées en ce qui concerne la fréquence et la qualité des échanges. Comme limite, il est important de mentionner que l'étude a été menée auprès d'un nombre relativement petit de

services de garde (16), dans un contexte où ce type de service était encore peu utilisé (il y a 23 ans). On peut donc supposer que les sujets de discussion ont évolué depuis et que les pratiques se sont améliorées, notamment avec la bonification des plans de formation en lien avec cet aspect du travail des éducatrices et la mise en place des nouveaux programmes éducatifs.

De leur côté, Drugli et Undheim (2012) ont mené une étude en Norvège pour vérifier le niveau de satisfaction à l'égard de ce qu'ils appellent le partenariat entre parents (mères et pères) et éducatrices. Plus précisément, les auteurs souhaitaient mesurer la satisfaction à l'égard de la relation générale et de la communication. Des entrevues semi-structurées ont été menées auprès des parents (n=41) et des éducatrices (n=35) le matin et en fin de journée dans les services de garde. De plus, les parents questionnés avaient des enfants âgés de moins de deux ans qui venaient tout juste d'intégrer les milieux de garde. Selon les résultats obtenus, la majorité des participants étaient satisfaits de la relation entretenue. La passivité n'était pas appréciée de part et d'autre. Par contre, un tiers des parents ont rapporté avoir peu d'information sur l'expérience de l'enfant dans le service de garde et souhaitent en savoir davantage à ce sujet. Du côté des éducatrices, 60% d'entre elles ont rapporté avoir suffisamment d'information en lien avec la situation familiale, alors que 40% n'étaient pas certaines de connaître suffisamment les réalités familiales des enfants de leur groupe. De plus, la majorité des parents ont affirmé qu'ils étaient satisfaits de l'accueil du matin, en particulier si l'éducatrice démontrait de l'intérêt envers l'enfant, peu importe le type de routine mis en place. Lors de la transition de l'après-midi, 50% des parents ont rapporté que l'éducatrice donnait assez d'information quant au déroulement de la journée de l'enfant et la majorité des éducatrices était du même avis. Par contre, 20% des parents ont mentionné qu'ils devaient eux-mêmes faire la demande à l'éducatrice pour obtenir davantage d'information. Par ailleurs, un autre 20% a signalé que l'information fournie par l'éducatrice n'était pas substantielle. Ainsi, selon les auteurs, il y a place à amélioration pour garantir une

meilleure communication entre les parents et les éducatrices, particulièrement lors des départs en fin de journée. De nouveau, cette étude n'a pas permis de clarifier les caractéristiques importantes de la communication entre parents et éducatrices (p. ex. : modes d'échange et sujets de discussion).

Hughes et Mac Naughton (2002) ont quant à eux mené des entrevues auprès des éducatrices (n=20) dans cinq milieux de garde en Australie. Les données recueillies suggèrent que les éducatrices préféraient les échanges informels (contact en début et fin de journée) comme mode de communication, mais utilisaient aussi les échanges plus formels, comme les rencontres planifiées avec les parents. Les éducatrices rapportaient également préconiser les communications écrites avec ceux-ci. Enfin, Perlman et Fletcher (2012) ont observé des interactions entre les parents (n=1080) et les éducatrices (n=194) lors de l'accueil matinal. Ces observations, qui ont eu lieu dans 67 services de garde à Toronto, ont permis de constater que la communication entre les éducatrices et les parents était limitée durant cette période. En effet, seulement 6% des parents demeuraient dans le local de leur enfant pendant plus de cinq minutes, alors que 94% d'entre eux y restaient durant à peine une minute en moyenne (63 secondes). Le type de communication le plus utilisé demeurait la communication non-verbale, c'est-à-dire que 38,5% des parents recevaient uniquement un sourire lors de leur arrivée. Concernant le contenu des communications, de brefs échanges, qui relevaient d'information telle que la météo, ont eu lieu avec 12% des parents. Les éducatrices échangeaient de l'information relative à l'enfant avec seulement 33% des parents. Comme limite, les deux dernières études qui sont résumées ne permettent pas de clarifier les modes de communications utilisés par les milieux ainsi que les contenus échangés entre parents et éducatrices.

Cela étant dit, les informations présentées ci-dessus révèlent que le niveau de satisfaction en lien avec la communication est plutôt élevé, particulièrement chez les parents. Il est également

constaté que les échanges pourraient être bonifiés, en augmentant le temps alloué aux communications ou en améliorant la qualité de l'information partagée. Toutefois, les études recensées en lien avec la communication n'ont pas questionné les éducatrices, les mères et les pères à l'égard des modes de communication utilisés et des sujets qui sont discutés au quotidien et plus particulièrement, ceux qui posent problème.

Modèle évolutif de la communication. De son côté, Elliott (2005) a élaboré un modèle (modèle évolutif de la communication) visant à représenter les contenus de communication entre parents et éducatrices. Le modèle, qui a comme objectif de soutenir le développement d'une communication efficace entre les parents et les éducatrices, a été élaboré suite à certains constats effectués par l'auteur. En fait, les parents questionnés lors d'une étude antérieure ont jugé que les sujets de conversation avec les éducatrices étaient limités et qu'il était souhaitable de les diversifier (Elliott, 2003). Selon les dires des parents, les sujets tournaient principalement autour de la sécurité, de la santé et du bien-être de l'enfant. Suite à ces résultats, l'auteur a conceptualisé un modèle qui comprend cinq niveaux de communication (Elliott, 2005). Ainsi, la communication évolue d'un niveau inférieur à celui supérieur. Notons que l'inverse est également possible. De plus, plusieurs niveaux de communication peuvent être présents en même temps. Le premier niveau de communication correspond aux besoins de base de l'enfant. Cela comprend notamment les besoins physiologiques et de sécurité de l'enfant. Le second niveau a trait aux caractéristiques de l'enfant, à ses forces, ses intérêts et ses relations sociales. Il comprend également les valeurs familiales. Le troisième niveau englobe les échanges autour de l'estime de soi de l'enfant, concernent ses habiletés, les événements importants de sa vie ainsi que les stratégies éducatives à privilégier auprès de lui. Au quatrième niveau, les communications gravitent autour des connaissances et de la compréhension, c'est-à-dire autour des valeurs éducatives, des philosophies du milieu, de l'interprétation des comportements de l'enfant, de

l'optimisation de son potentiel et des différentes façons de contribuer aux politiques du milieu. Au cinquième niveau, la communication est basée sur l'actualisation de soi et sur la réciprocité. Cela signifie que les échanges sont empreints de respect, d'honnêteté, de confiance, d'appréciation et de reconnaissance. Au cinquième niveau, tous les aspects des stades précédents sont présents. Les parents saisissent alors les éléments organisationnels et pédagogiques et participent de manière active aux décisions du milieu. Si l'auteur identifie cinq niveaux de communication, il rapporte que la plupart des milieux observés accèdent généralement aux trois premiers niveaux. En fait, les niveaux supérieurs sont plus complexes et difficiles à atteindre. Cela étant dit, si ce modèle met de l'avant certains sujets essentiels à aborder pour assurer une communication de qualité entre parents et éducatrices, l'auteur n'a pas cherché à préciser quels thèmes font réellement l'objet de discussions en situations réelles.

Somme toute, la dernière partie visait à définir les caractéristiques de la communication entre les parents et les éducatrices ainsi qu'à décrire le modèle communicationnel élaboré par Elliott (2005), qui propose des lignes directrices visant à améliorer la qualité des échanges entre parents et éducatrices. Les limites relatives aux études antérieures ont également été relevées pour justifier la pertinence du présent essai. Tentons maintenant de mettre en lumière les défis susceptibles de nuire à la relation parent-éducatrice.

Les défis de la relation parent-éducatrice

Selon Deana (2012), les tensions, les intérêts divergents et les malentendus se manifestent de manière inévitable entre les parents et les éducatrices. Plusieurs motifs peuvent être à l'origine des différends que peuvent vivre les adultes qui se partagent la responsabilité d'éduquer les tout-petits. Les éléments rapportés dans la partie qui suit (confusion quant aux rôles et au type de relation souhaité, confusion terminologique, divergences quant aux valeurs à transmettre à

l'enfant, difficultés communicationnelles et perception ambivalente de l'autre) sont identifiés comme faisant obstacle à la relation.

Confusion quant aux rôles et au type de relation souhaité. Selon Rouyer et Beaumatin (2002), les relations harmonieuses ne sont possibles que lorsqu'il y a une distinction entre la fonction du parent et celle de l'éducatrice. Or, certains auteurs suggèrent que le rôle endossé par chacun n'est pas toujours clairement défini. Selon Greiner (2012), le manque de clarté par rapport aux responsabilités et aux rôles génère de la confusion autour de l'objectif que partagent parents et éducatrices, c'est-à-dire l'éducation de l'enfant. Par exemple, dans l'étude de Moisset (2005), la plupart des parents rencontrés ont eu de la difficulté à décrire leur conception du rôle de l'éducatrice auprès de leur enfant. Les réponses étaient variées et les parents ont utilisé différents termes pour désigner l'éducatrice de leur enfant : c'est une deuxième maman, une gardienne, la maîtresse, ou encore une personne significative pour l'enfant. Dans l'étude effectuée par Rouyer et Beaumatin (2002), les résultats étaient semblables. En résumé, les mères et les éducatrices avaient des représentations qui étaient divergentes concernant le rôle de l'éducatrice. Selon Larivée et Terrisse (2006) les rôles des parents et des éducatrices doivent être clarifiés. Par exemple, les données obtenues par ces chercheurs suggèrent qu'il n'est pas prioritaire pour les parents de recevoir un soutien de la part des éducatrices pour favoriser l'éducation et le développement de l'enfant dans le milieu familial.

S'il y a confusion autour des rôles de chacun, il n'est pas étonnant de constater que le type de relation souhaité par les éducatrices varie et que leurs réponses à cet égard sont plutôt imprécises. Par exemple, Cantin et Lemire (2010) soulignent une difficulté à illustrer un portrait précis de la situation. Ces auteurs rapportent que le type de relation décrit par les éducatrices est plutôt diffus et oscille entre une relation amicale et professionnelle. Par contre, dans l'étude de Rentzou (2011), la position des parents est plus claire. La majorité de ceux-ci ne percevait pas les

éducatrices comme étant des amies. D'autre part, les résultats obtenus par Cheatham et Ostrosky (2011) indiquent que la relation entre parents et éducatrices est asymétrique. Cela signifie que les éducatrices se perçoivent comme les expertes qui renseignent les parents sur l'éducation de l'enfant. Quant aux parents, ils ne sont pas perçus comme pouvant offrir de l'information ou des connaissances à propos de leurs enfants. Les données obtenues par Leboeuf (2014) et Elliott (2003) vont dans le même sens. Par exemple, dans l'étude de Leboeuf (2014) les éducatrices communiquent davantage de l'information à propos de l'enfant qu'elles ne posent de questions aux parents. En fait, les éducatrices sollicitent peu l'opinion des parents, que ce soit dans les cahiers de suivi quotidien ou lors des interactions en début ou en fin de journée.

Confusion terminologique pour décrire la relation parent-éducatrice. Les termes utilisés pour décrire les relations entre parents et éducatrices réfèrent à une terminologie diversifiée (Rayna & Brougère, 2005). Selon Camus et ses collaborateurs (2012), le discours à l'égard de la relation entre le parent et l'éducatrice comprend des zones ambiguës dans l'interprétation des termes utilisés. À titre d'exemple, l'expression « soutien à la parentalité » laisse entendre que l'éducatrice est celle qui détient l'expertise, ce qui risque de créer une inégalité dans la relation. De plus, certains thèmes comme la collaboration, la coopération et le partenariat sont souvent utilisés comme synonymes et une confusion demeure quant à la signification de chacun (Cantin, 2006; Cantin, Bigras, & Brunson, 2010). Cantin et al. (2010) rappellent que le programme de formation collégiale parle de l'importance de développer une relation de partenariat avec les parents alors que le programme éducatif québécois (Gouvernement du Québec, 2007) fait davantage référence au terme de collaboration.

De plus, certaines données suggèrent que la notion de partenariat est méconnue des éducatrices. Par exemple, dans la thèse de Cantin (2006), la plupart des caractéristiques de la relation de partenariat n'étaient pas évoquées par les étudiants au programme d'éducation à

l'enfance. Selon l'auteur, cela peut expliquer les difficultés chez certaines éducatrices à mettre en place ce type de relation. Il en est de même pour le terme de collaboration. L'étude de Cantin et Lemire (2010) a montré que les éducatrices avaient de la difficulté à bien cerner ce concept. Dans cette recherche, près de la moitié des éducatrices participantes ont rapporté que la communication (verbale et écrite) était la seule activité collaborative avec les parents.

Divergences quant aux valeurs éducatives. L'interaction entre le parent et l'éducatrice implique qu'il y ait un jour des différends à l'égard des valeurs éducatives à transmettre à l'enfant (Bouve, 2009b). Selon Rentzou (2011), les parents et les éducatrices ont souvent des visions divergentes quant aux valeurs à privilégier concernant l'éducation, le développement et les soins à apporter à l'enfant. D'ailleurs, Bouve (1999) a étudié les confrontations entre parents et éducatrices autour des normes éducatives. L'auteur a constaté qu'il y a rarement accord entre les parents et les professionnels sur la question des valeurs et des pratiques éducatives pour l'enfant. Ce dernier a également conclu qu'il n'y avait pas de véritables échanges entre eux à ce propos. D'autres sujets peuvent aussi entraîner des divergences d'opinions, notamment ceux qui portent sur la routine de vie, les activités offertes et les interventions à privilégier auprès de l'enfant (Coutu et al., 2010).

Difficultés communicationnelles. La communication entre parents et éducatrices est un phénomène complexe qui comprend sa part de défis (Swartz & Easterbrooks, 2008). D'abord, il peut être ardu pour les éducatrices de transmettre à chaque jour des informations détaillées aux parents concernant la journée de l'enfant, tout en nommant certaines difficultés que celui-ci a vécues (Bosse-Platière, Loutre-Du Pasquier et al., 2008). De plus, la nature des informations rapportées par l'éducatrice concernant les comportements de l'enfant est un sujet délicat pour les parents. Ils peuvent rapidement se sentir embarrassés par certains comportements adoptés par leur

enfant ou interpréter l'information comme une critique à l'égard de leurs capacités parentales (Mc Grath, 2007).

D'autre part, le manque de temps pour les échanges entre parents et éducatrices demeure problématique. En fait, les moments où les éducatrices et les parents discutent sont plus souvent le matin, lorsque l'enfant arrive au service de garde et en fin de journée, lorsqu'il quitte accompagné de son parent (Endsley & Minish, 1991). Toutefois, il n'est pas rare qu'un enfant soit déjà présent avant l'arrivée de son éducatrice ou que celle-ci quitte le service de garde avant la fin de la journée de l'enfant. Lors de ces moments, le parent se trouve à échanger avec une éducatrice qui n'a pas nécessairement été en contact direct avec l'enfant durant la majeure partie de la journée.

De plus, lors des périodes de transition, les parents sont parfois à la hâte, alors que l'attention des éducatrices est davantage dirigée vers les autres enfants. Il arrive également que les parents et les éducatrices soient réticents à parler devant l'enfant, ou devant d'autres parents, car ceux-ci sont souvent présents lors de leurs interactions. La période d'accueil matinale génère aussi du stress chez certains enfants. Il est parfois préférable que les interactions entre le parent et l'éducatrice soient maintenues au minimum et que le parent quitte, une fois le rituel avec l'enfant terminé (Klein, Kraft, & Shohet, 2010). Cela étant dit, ces circonstances peuvent amener le parent et l'éducatrice à réduire leur temps d'échange et à éviter les discussions importantes autour de sujets qui touchent directement l'enfant.

Perception ambivalente de l'autre. Des recherches ont montré que la perception des éducatrices envers les parents était parfois ambivalente voire même négative. Par exemple, dans l'étude de Rentzou (2011), les parents ont montré une attitude de respect et de confiance envers les éducatrices. De leur côté, les éducatrices ont admis que les parents avaient les connaissances et les habiletés nécessaires pour être de bons parents. Par contre, elles considéraient également

qu'ils n'avaient pas les connaissances et les habiletés suffisantes en lien avec le développement de l'enfant. Cantin et Lemire (2010) ajoutent que la sensibilité et la qualité du lien avec l'enfant n'étaient pas des éléments évoqués par les éducatrices comme étant des points forts du parent. Les éducatrices semblaient donc avoir de la difficulté à reconnaître les compétences propres aux parents. Selon les auteurs, elles tenteraient davantage de soutirer une source de valorisation dans la relation qu'elles entretiennent avec les parents. De plus, les résultats obtenus par Cantin (2006) suggèrent que les commentaires négatifs à l'égard des parents étaient plus fréquents que les commentaires d'appréciation (chez les éducatrices en cours de formation), ce qui peut laisser craindre une certaine tendance à les juger négativement. Dans l'étude de Kontos, Raikes et Woods (1983), les éducatrices questionnées ont émis des commentaires dépréciatifs quant aux habiletés parentales des parents fréquentant le milieu de garde. De plus, les auteurs ont découvert que les perceptions des éducatrices étaient plus négatives lorsqu'elles travaillaient dans un milieu desservant une population vulnérable. Toutefois, d'autres résultats obtenus par Cantin et Lemire (2010) ont démontré que les éducatrices débutantes rapportaient davantage de commentaires d'appréciation à l'égard des parents. De plus, la majorité des éducatrices évoquent des sentiments positifs envers ceux-ci (p. ex. : bien-être, confiance, valorisation). Les auteurs se demandent si les éducatrices en début de carrière vivent une «lune de miel» avec les parents qu'elles côtoient. Par contre, selon ces derniers, la lune de miel pourrait prendre fin suite à des tensions ou à des différends survenant dans la relation.

Enfin, Saint-Pierre (2004) parle de facteurs qui peuvent avoir un impact négatif sur le partenariat avec les familles. Parmi ceux-ci on retrouve : (1) le manque d'engagement de la part des familles (p. ex. : le manque de temps et d'énergie, le climat du milieu non réceptif, le manque de communication, de confiance et de soutien); (2) les obstacles à l'égard du rôle de l'intervenant (p. ex. : l'inégalité entre les partenaires); (3) les obstacles organisationnels (p. ex. :

les structures inadéquates, le manque de ressources, le manque de supervision, le manque de formations, le manque de temps); (4) les attitudes et croyances défavorables (p. ex. : les différentes philosophies éducatives des adultes); (5) les caractéristiques personnelles (p. ex. : le manque d'habiletés interpersonnelles, de communication, de respect, de capacité à prendre soin, d'empathie, d'ouverture et le manque d'habiletés dans la résolution de conflits).

Résumé des enjeux et pertinence de la présente étude

Certaines limites par rapport aux études antérieures méritent maintenant d'être relevées. Dans la première partie du contexte théorique, nous avons fait valoir les bienfaits (retombées positives pour l'enfant) reliés à une relation positive et à une communication de qualité entre les parents et les éducatrices. Malgré ce constat, les auteurs s'entendent pour dire que peu d'études empiriques ont été menées sur le sujet jusqu'à maintenant (Cantin & Bigras, 2008; Elicker et al., 1997; Elicker et al., 2013; Leavitt, 1995) et que d'autres recherches doivent être entreprises dans ce domaine pour mieux documenter ce qui caractérise la relation parent-éducatrice (Cantin & Bigras, 2008). En ce sens, Swartz et Easterbrooks (2014) rapportent qu'une part importante des écrits scientifiques ont été conduits il y a plus de 25 ans. Or, il est possible que certains constats ne soient plus valides de nos jours, d'autant plus que le contexte entourant les services de garde et la réalité des familles ont grandement évolué depuis les dernières années. Aujourd'hui, les parents sont plus présents et engagés au sein des services de garde qu'autrefois (Coutu et al., 2005). À cet effet, Cantin et al. (2010) proposent de questionner davantage les parents, puisque ce sont les éducatrices qui sont le plus souvent interpellées dans les recherches antérieures. De plus, Nelson (cité dans Leavitt, 1995) rappelle que si la relation est importante pour chacun, les parents et les éducatrices ont peut-être des visions et des besoins différents à son égard.

De surcroît, la place des pères dans l'éducation des enfants a progressé depuis les dix dernières années (Palm & Fagan, 2008). À cet effet, des recherches montrent les nombreux

bienfaits reliés à l'engagement des pères dans l'éducation des enfants (Pruett, 2000). Selon certains auteurs, nous devons nous intéresser davantage au point de vue de ceux-ci puisqu'il est encore peu exploré de manière empirique (Coutu et al., 2005; Rayna & Brougère, 2005). Cela pourrait favoriser leur implication dans les milieux préscolaires. En fait, la recension des écrits a permis de constater que le point de vue des pères n'est à peu près jamais pris en compte dans les études se rapportant à la relation parent-éducatrice.

Dans un autre ordre d'idées, les études qui se sont penchées spécifiquement sur la communication comportent certaines limites. Par exemple, la recherche menée par Coutu et ses collaborateurs (2010) proposait des choix de réponses aux participants, ce qui ne permet pas d'avoir accès à leurs croyances ou à leurs expériences personnelles. De plus, cette même recherche, ainsi que celle de Hughes et Mac Naughton (2002) n'abordaient pas les sujets de discussion entre parents et éducatrices. Il en est de même pour les travaux d'Elliott (2005), qui ne permettent pas d'identifier les modes de communication employés ou les sujets spécifiquement abordés dans les échanges parent-éducatrice. Quant à l'étude d'Endsley et Minish (1991) à l'égard de la communication, elle a été menée il y a maintenant 25 ans et son échantillonnage est assez restreint. D'autre part, aucune étude qui s'intéressait aux sujets plus difficiles à aborder et aux stratégies qui sont déployés pour y faire face n'a été identifiée. Pour être en mesure d'améliorer la qualité de la communication entre parents et éducatrices, il est d'abord nécessaire de clarifier les caractéristiques qui la composent.

Enfin, la section concernant les obstacles de la relation nous renseigne sur certains défis qui sont rencontrés par les parents et les éducatrices au quotidien. Bien que des auteurs constatent la présence d'embûches au sein de la relation parent-éducatrice (Billman, Geddes, & Hedges, 2005; Elicker et al., 2013; Mellier, 2009; Nalls, Mullis, Cornille, Mullis, & Jeter, 2010), peu d'entre eux questionnaient directement les mères, les pères et les éducatrices à ce sujet. Cette

question est importante, puisque la relation parent-éducatrice est de nature complexe et représente un véritable défi pour les principaux concernés (Billman et al., 2005; Nalls et al., 2010). Afin de réagir adéquatement aux différends qui surviennent et même prévenir certains d'entre eux, ceux-ci doivent d'abord être identifiés par les principaux concernés.

Objectifs de recherche

La présente étude vise à combler certaines des lacunes repérées dans la documentation recensée sur la relation parent-éducatrice. L'objectif général de la présente recherche est de mieux comprendre le vécu des éducatrices et des parents (mères et pères) quant à la relation qu'ils partagent. De façon plus spécifique, l'étude vise à documenter la perception des éducatrices, des mères et des pères de façon à cerner : (1) les dimensions importantes de la communication, notamment : (1.1) les moyens de communication utilisés; (1.2) les sujets de communication; (1.3) les sujets difficiles à aborder; (1.4) les stratégies déployées pour aborder les sujets difficiles et (2) les obstacles à l'établissement d'une relation positive.

CHAPITRE 2

MÉTHODE

La présente section vise à présenter le mode de recrutement, la sélection des participants et les caractéristiques de l'échantillon retenu. Ensuite, la mesure et la procédure utilisées sont décrites, suivies des considérations éthiques reliées à notre recherche. Le type de devis employé est finalement précisé.

Mode de recrutement et sélection des participants

La période de recrutement s'est déroulée durant l'hiver 2013 dans un CPE et deux garderies privées subventionnées de la région de l'Outaouais. D'abord, les directrices des milieux de garde ont été contactées et celles qui souhaitaient participer à l'étude ont été rencontrées ultérieurement. Lors de ces rencontres, les thèmes suivants ont été abordés : les objectifs du projet, le déroulement, la participation attendue des parents et des éducatrices, la confidentialité, les retombées du projet ainsi que les risques encourus par les participants. Une lettre d'invitation reprenant l'ensemble de ces informations a aussi été remise aux directrices. Une fois l'accord des directions obtenu, une lettre d'invitation à participer à la recherche ainsi qu'un formulaire de consentement au projet de recherche ont été remis à toutes les éducatrices. Ensuite, une invitation et un formulaire de consentement ont été distribués aux parents qui avaient au moins un enfant dans le groupe des éducatrices qui avaient accepté de participer à l'étude. L'objectif initial était de recruter 20 participants (dix éducatrices et dix parents - cinq mères et cinq pères). Ce nombre a été fixé de manière à tenir compte des exigences liées à la nature des données recueillies (données qualitatives nécessitant une analyse qui exige beaucoup de temps) et du type de projet (projet non subventionné réalisé par une étudiante pour un essai doctoral). Ainsi, une fois les formulaires récupérés, un premier contact téléphonique a été effectué pour fixer une date, une heure et un lieu de rencontre avec les participants. Il leur était proposé de les rencontrer dans leur service de garde, à l'intérieur d'un bureau séparé, ou à leur maison. Pour trois parents, l'entrevue

s'est effectuée au domicile familial. Quant aux autres entrevues, elles ont toutes eu lieu dans les milieux de garde.

Les critères d'inclusion suivants ont été appliqués afin de constituer un échantillon relativement homogène. Pour les éducatrices : (1) être francophone (c'est-à-dire avoir le français comme langue maternelle); (2) être attirée au même groupe depuis au moins six mois; (3) être responsable d'un groupe d'enfants âgés entre deux et cinq ans; (4) être détentrice d'une attestation d'études collégiales d'éducation à l'enfant ou d'une technique d'éducation à l'enfance. Pour les parents : (1) être francophone; (2) avoir au moins un enfant âgé entre deux et cinq ans qui fréquente un milieu de garde; (3) l'éducatrice de leur enfant a préalablement accepté de participer au projet; (4) l'éducatrice de leur enfant est la même depuis au moins six mois.

Participants

L'échantillon de ce projet de recherche est composé de cinq mères, de cinq pères (issus de familles différentes des mères) et de dix éducatrices. Concernant l'échantillon des éducatrices, celui-ci est constitué uniquement de femmes, âgées entre 29 et 54 ans ($M=44.00$, $ÉT=8.09$). Le nombre d'années d'expérience des éducatrices varie entre quatre et 31 ans ($M=15.50$, $ÉT=8.55$). Concernant les mères, celles-ci sont âgées entre 31 et 38 ans ($M=33.80$, $ÉT=2.64$). Quatre mères ont un diplôme d'études universitaires et une d'entre elles détient un diplôme d'études collégiales. Quant aux pères, ils sont âgés entre 30 et 45 ans ($M=34.20$, $ÉT=5.88$). Quatre pères ont un diplôme d'études universitaires et un de ceux-ci détient un diplôme d'études professionnelles.

Instruments de mesure et procédure

Les parents et les éducatrices ont rempli un questionnaire de renseignements sociodémographiques afin de décrire les caractéristiques de l'échantillon (voir Annexe A). Des entrevues semi-structurées ont aussi été menées par la chercheuse qui a réalisé la présente étude.

Ce type d'entrevue consiste en une interaction verbale, animée avec flexibilité, pour explorer les thèmes à l'étude avec les participants (Savoie-Zajc, 2003). L'entrevue semi-structurée a aussi comme objectif de comprendre et d'expliquer la perceptions des sujets (Savoie-Zajc, 2003). Le protocole d'entrevue a été développé par la chercheure responsable du projet et validé par un professeur expert. Les questions ont été élaborées en fonction des objectifs de la présente recherche et à partir du contexte théorique. Un protocole pilote a aussi été administré auprès d'une éducatrice et d'un parent pour vérifier la clarté et la pertinence des questions. L'éducatrice avait cinq années d'expérience dans un milieu de garde et le parent utilisait les services d'un milieu de garde depuis trois ans. À la suite de ces entrevues, des ajustements mineurs ont été effectués au guide d'entrevue (voir Annexe B). Au total, le canevas comprenait sept questions pour chaque groupe de participants. Quatre questions portaient sur la communication alors que les autres questions traitaient des obstacles à la relation (p. ex. : Quels sont les principaux moyens de communication utilisés pour échanger de l'information avec les parents ou l'éducatrice? Lesquels préférez-vous? Pouvez-vous nommer des éléments qui nuisent ou font obstacle à la relation que vous partagez avec les parents/l'éducatrice?). De plus, les entrevues ont eu lieu en mai et en juin 2013. Elles étaient d'une durée variant entre 30 et 50 minutes et ont été enregistrées en format audio numérique. Un code a été assigné à chaque participant dans le but de préserver l'anonymat.

Considérations éthiques

Avant d'entreprendre la collecte de données, la chercheure principale a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (voir Annexe C). Ce comité a assuré un suivi éthique tout au long de l'étude. Le formulaire de consentement remis aux participants expliquait les objectifs de la recherche, la nature et la durée de la participation attendue ainsi que les risques et les avantages pouvant découler de la

participation au projet de recherche. Il était aussi expliqué que la participation au projet se faisait sur une base volontaire et que les participants pouvaient à tout moment mettre un terme à leur participation, sans préjudice. La chercheuse a également donné ses coordonnées ainsi que celles de son directeur de recherche pour répondre à toutes questions additionnelles concernant l'étude. La chercheuse a pris soin de mettre les participants à l'aise et en confiance lors des entrevues, en rappelant que les données recueillies étaient confidentielles et que celles-ci allaient être conservées dans un classeur verrouillé dans un local de recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Les participants devaient aussi donner leur accord pour que les échanges verbaux soient enregistrés. La chercheuse leur a confirmé que les enregistrements seraient détruits une fois que les retranscriptions d'entrevues seraient terminées. De plus, il a été expliqué aux participants qu'aucune personne ne divulguerait des renseignements permettant de les identifier.

Devis de recherche et stratégies d'analyse de données

L'approche qualitative. Pour la présente recherche, un devis qualitatif (recherche exploratoire descriptive) a été choisi. Selon Creswell (1994) lorsque le développement des connaissances est encore à un stade exploratoire, l'approche qualitative est appropriée. Ainsi, ce type de devis a été sélectionné puisque les études portant sur la relation entre parents et éducatrices sont présentement en nombre limité. Or, l'approche qualitative permet d'explorer la perspective des acteurs jugés indispensables à la compréhension d'un phénomène (Poupart, Groulx, Deslauriers, Laperrière, & Mayer, 1997). Dans l'approche qualitative, le chercheur s'intéresse aux perceptions, aux expériences, aux croyances et aux émotions des participants (Turcotte, 2000). Les instruments et méthodes qui sont utilisés visent à recueillir des données qualitatives, tels que les témoignages. Braun et Clarke (2006) recommandent que la collecte de données soit effectuée par le chercheur car elle permet de se familiariser avec les données, ce qui a été respecté dans la présente étude. Quant à l'analyse, elle a été effectuée à partir des mots qui

sont par la suite organisés pour que le chercheur puisse analyser, comparer et élaborer des modèles (Paillé & Mucchielli, 2008). Strauss et Corbin (2004) ajoutent que la recherche qualitative ne vise pas à trouver des relations entre une variable dépendante et indépendante puisque son objectif n'est pas de tester des hypothèses, comme c'est souvent le cas pour l'analyse quantitative. La question de recherche d'une étude qualitative est davantage une déclaration qui identifie le phénomène à étudier. Ces mêmes auteurs rapportent qu'il est fréquent de ne pas avoir d'hypothèse de départ pour ce type de méthode.

L'analyse thématique. L'analyse thématique est une méthode visant à identifier, à analyser et à rapporter les thèmes qui proviennent des données. Elle permet d'organiser et de décrire les données en détail (Braun & Clarke, 2006). Selon Paillé et Mucchielli (2003), l'analyse fait appel à des thèmes pour résumer et traiter les documents. Ainsi, à l'aide de thèmes, le chercheur peut répondre à la question : qu'y a-t-il de fondamental dans ces propos et de quoi traite-t-on dans ce texte? L'analyse thématique de la présente recherche a été réalisée selon la méthode de Braun et Clarke (2006), qui proposent les six phases suivantes : la familiarisation avec les données, la génération de codes initiaux, la recherche des thèmes, la révision des thèmes, la définition et nomenclature des thèmes ainsi que la production du rapport. Une brève description de ces phases est présentée ci-dessous.

Familiarisation avec les données. Cette étape comprend la transcription du matériel qui provient des entrevues. Elle a été effectuée par la chercheuse et a permis d'obtenir des données qui pourraient ensuite être analysées. Puis, les données sont lues à plusieurs reprises pour se familiariser avec celles-ci et ainsi obtenir une vue d'ensemble (Braun & Clarke, 2006).

Génération des codes initiaux. Cette étape vise à effectuer un codage systématique de toutes les données qui se révèlent pertinentes à l'étude et aux objectifs de celle-ci. Les codes servent à identifier des caractéristiques en lien avec les données qui apparaissent intéressantes

pour le chercheur. Ils représentent des mots qui se rapprochent des données brutes (Boyatzis, 1998). Pour la présente étude, un premier codage a été effectué. Puisque certains codes étaient similaires, ceux-ci ont ensuite été rassemblés sous le même code. Or, il est important de mentionner que les codes diffèrent des thèmes. En effet, ces derniers sont des étiquettes plus larges.

La recherche des thèmes. Cette étape débute lorsque toutes les données ont été codées. Certains codes sont regroupés par thèmes, alors que d'autres forment des sous-thèmes. Selon Braun et Clarke (2006), un thème capture les éléments importants des données et est en relation avec les objectifs de l'étude. Le nom donné au concept dépasse la description du phénomène tel qu'il se présente pour constituer une étiquette (Strauss & Corbin, 2004). Le modèle qui a été employé pour le présent projet est un modèle mixte (L'Écuyer, 1987). Ce modèle est flexible puisque certains thèmes proviennent de théories alors que d'autres sont induits lors de l'analyse.

La révision des thèmes. À cette étape, certains thèmes sont fusionnés ou séparés en d'autres thèmes. Il est également important de vérifier les thèmes en revenant aux données et aux codes initiaux. Selon Braun et Clarke (2006), les thèmes doivent répondre à un critère d'homogénéité interne et d'hétérogénéité externe. L'homogénéité interne signifie qu'un thème réunit des énoncés qui vont dans le même sens. L'hétérogénéité externe suppose que les thèmes sont exhaustifs et se distinguent les uns des autres. L'Écuyer (1987) ajoute que les thèmes doivent aussi être pertinents, c'est-à-dire qu'ils se rapportent aux contenus du matériel analysé, aux objectifs de l'étude et au cadre théorique de celle-ci.

La définition et la nomenclature des thèmes. Cette étape vise à identifier l'essence des thèmes et à bien les définir. À ce moment, il est nécessaire d'identifier ce que les thèmes sont et ne sont pas. Il est également pertinent de considérer la relation entre ceux-ci.

La production du rapport. Cette étape vise à rapporter les extraits pertinents de verbatim pour appuyer les résultats ainsi que l'analyse finale et cela, toujours en lien avec les objectifs de la recherche ainsi que les écrits scientifiques. Selon Braun et Clarke (2006), un thème ne dépend pas nécessairement de mesures quantifiables, mais doit aussi saisir les éléments importants en lien avec les objectifs de l'étude.

Il est à noter que deux personnes ont participé au processus d'analyse thématique. La chercheuse principale a réalisé l'ensemble des étapes d'analyse proposé par Braun et Clarke (2006). De son côté, le directeur de thèse s'est assuré que les thèmes respectaient leur caractère d'homogénéité interne, d'hétérogénéité externe et de pertinence décrits précédemment. En ce sens, Miles et Huberman (2003) soulignent la pertinence de soumettre l'analyse au regard d'autrui en recourant à des discussions plutôt qu'à des indicateurs quantitatifs.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Dans cette section, les résultats provenant des analyses sont présentés. En premier lieu, il sera question de la communication entre parents et éducatrices, puis des obstacles possibles au sein de la relation. Les paragraphes en italiques sont des extraits de verbatim. Les verbatim choisis sont ceux qui permettent d'illustrer avec le plus de justesse les thèmes et les sous-thèmes qui ressortaient des analyses.

Communication entre parents et éducatrices

À titre de rappel, les objectifs de la communication visent à décrire les moyens et les contenus des interactions verbales, les sujets plus difficiles à aborder et les stratégies déployées pour faire face à ces sujets. Ainsi, les résultats obtenus se divisent en deux parties. En premier lieu, les thèmes et sous-thèmes émergeant des réponses des éducatrices sont présentés, suivis de ceux reliés aux réponses des mères et des pères. Les thèmes, les sous-thèmes et les fréquences issus de cette analyse sont présentés dans le Tableau 1 dans le but de synthétiser les résultats obtenus.

Tableau 1

Sujets, thèmes, sous-thèmes et fréquences issus de l'analyse de la communication

Sujets	Thèmes et sous-thèmes	Participants		
		Éducatrices (n=10)	Mères (n=5)	Pères (n=5)
Moyens de communication	Contact direct			
	Contact informel	10	5	5
	Contact formel	4	2	2
	Contact indirect			
	Cahier de suivi quotidien	10	5	5
	Mémo	3	0	2
	Contact téléphonique	2	0	2
	Courriel	2	0	2
Sujets de communication	À propos de l'enfant			
	Développement global			
	Socio-affectif	5	2	2
	Cognitif	10	3	4
	Moteur et physique	5	2	3
	Langagier	2	0	0
	Difficultés comportementales	5	2	1
	Interventions à privilégier	4	2	1
	Pratiques éducatives	5	2	0
	À propos du parent			
	Informations personnelles	3	0	0
	Attentes	3	0	0
	Inquiétudes	5	0	0
	À propos du milieu familial			
	Activités	7	3	0
	À propos de l'éducatrice			
Attentes	4	0	0	
Informations personnelles	0	3	0	
Autres sujets	2	1	0	

Tableau 1 (Suite)

Sujets, thèmes, sous-thèmes et fréquences issus de l'analyse de la communication

Sujets	Thèmes et sous-thèmes	Participants		
		Éducatrices (n=10)	Mères (n=5)	Pères (n=5)
Sujets difficiles à traiter	À propos de l'enfant			
	Développement global			
	Sexuel	2	0	0
	Difficultés comportementales	4	0	0
	Retard de développement	3	0	0
	Interventions à privilégier	2	0	0
	À propos de l'éducatrice			
	Informations personnelles	0	1	0
	Compétences	0	2	0
	À propos du milieu familial			
Changement dans la structure	3	0	0	
Stratégies pour aborder les sujets plus difficiles	Habiletés relationnelles			
	Montrer une attitude empathique	2	0	0
	Rassurer sans banaliser	1	0	0
	Respecter le rythme	3	0	0
	Prendre un temps de recul	1	0	0
	Utiliser l'humour	1	0	0
	Habiletés professionnelles			
	Discuter des interventions avec ou sans la direction	3	2	0
	Utiliser une grille d'observation	1	0	0
	Se référer à de la documentation	2	0	0
	Expliquer le sens du Comportement	1	0	0
	Comportement d'évitement	0	1	0

Perceptions des éducatrices au sujet de la communication.

Moyens de communication. Les propos des éducatrices mettent en évidence deux principaux thèmes concernant les moyens de communication employés dans le milieu de garde. Ceux-ci sont les contacts directs et indirects.

Contact direct. Le contact direct implique qu'une interaction en personne ait lieu entre le parent et l'éducatrice. Ce type de contact peut être informel et formel. Les contacts informels surviennent lorsque l'éducatrice accueille le parent et son enfant le matin ou lors du départ de celui-ci en fin de journée. Ils peuvent également se produire lors d'une sortie (p. ex. : sortie au musée) ou durant une activité organisée à l'intérieur du service de garde (p. ex. : dîner de la fête des mères et des pères). Ces rencontres offrent la possibilité d'échanger, de manière spontanée, sur une variété de sujets. Ainsi, toutes les éducatrices utilisent ce type de contact et elles le préfèrent aux autres moyens de communication. Il est toutefois important de souligner que ceux-ci n'ont pas nécessairement lieu à tous les jours, avec tous les parents.

Il faut s'assurer qu'on voit le parent soit le soir soit le matin. Je les vois tous les matins, juste le fait de se voir en personne, c'est gagnant. Sinon il faut prendre le temps de les appeler et de les informer et encore là, c'est pas le moyen le plus facile pour les éducatrices de prendre cinq minutes et d'aller appeler le parent. Je pense que juste le fait de voir le parent, une fois par jour, soit le matin ou le soir, ça c'est très gagnant. (E1)²

Souvent on a la chance de faire des activités comme faire une sortie à la ferme ou un déjeuner de fête des mères, fêtes des pères, dans ce temps là, ils viennent dans le local et on peut parler avec eux autres. [...] (E5)

Les contacts formels se déroulent lors de rencontres individuelles qui sont davantage organisées, généralement en début d'année (en septembre ou octobre) et à la mi-année. Ces rencontres visent, entre autres, à discuter des attentes et des besoins de chacun. Elles sont

² E fait référence au terme éducatrice

également des moments privilégiés pour parler des inquiétudes et pour répondre aux questions des parents. Ce type de contact est mentionné par quatre éducatrices.

Il y a aussi une rencontre un mois après l'intégration des enfants. Ça ça fait toute la différence. Parce que souvent, on n'est pas là pour dire au parent que l'enfant a un problème au niveau du développement ou rien, on est à l'écoute du parent : « qu'est que vous vous attendez de moi, » [...] Déjà là, je pense que ça fait beaucoup. (E6)

Contact indirect. Le contact indirect s'établit par l'entremise des modes de communication suivants : le cahier de suivi quotidien (agenda), le contact téléphonique, les mémos et les courriels. Le cahier de suivi quotidien est utilisé par toutes les éducatrices. Par contre, quatre d'entre elles mentionnent y inscrire les grandes lignes de la journée seulement. Des éducatrices rapportent aussi être prudentes face au type d'informations qu'elles y notent. À titre d'exemple, une éducatrice explique que lorsqu'un enfant présente un problème de comportement, elle privilégie l'approche en personne, car elle craint que les parents interprètent de manière erronée l'information inscrite dans le cahier. D'autre part, les mémos sont employés par trois éducatrices, les contacts téléphoniques par deux éducatrices et les courriels sont nommés par deux d'entre elles. Les éducatrices expriment clairement une préférence en faveur des contacts directs qui, selon elles, permettent plus facilement de se faire comprendre et d'éviter les malentendus.

C'est toujours mieux en personne parce que quand on écrit dans l'agenda, moi je fais toujours attention à ce que j'écris dans le sens où est-ce que, moi je le sais ce qui s'est passé, on va au parc on joue là, mais des fois nous en l'écrivant on le comprend mais le parent ne le comprend pas toujours de la même façon, donc il faut faire attention. J'aime mieux parler de vive voix et on a juste une petite place pour écrire, on n'a pas beaucoup. (E5)

Sujets de communication incluant ceux difficiles à traiter. Cinq thèmes principaux émergent des propos des éducatrices en regard aux sujets de communication. Ceux-ci se rapportent à l'enfant, au parent, au milieu familial, à l'éducatrice et à d'autres sujets. Quant aux

sujets plus difficiles à aborder, ils concernent l'enfant ainsi que sa famille. Une éducatrice n'a pas été en mesure d'offrir de réponse à cet effet, car selon elle, tous les sujets s'abordent aisément avec les parents.

À propos de l'enfant. Les contenus concernant l'enfant font référence au développement global de celui-ci, aux interventions ainsi qu'aux pratiques éducatives à privilégier auprès de ce dernier.

Le développement global est défini comme la manière dont l'enfant se développe et effectue des apprentissages dans différents domaines. Il comprend les dimensions socio-affective, cognitive, physique, motrice, langagière et sexuelle. Les difficultés comportementales et les retards de développement ont aussi été inclus comme composantes du développement global de l'enfant. D'abord, cinq éducatrices parlent du développement socio-affectif, qui inclut : les intérêts de l'enfant, ses qualités, son estime de soi, les émotions vécues ainsi que ses relations avec les autres enfants et avec l'éducatrice.

Comme ma petite cocotte, elle est généreuse et tellement gentille. J'ai une petite fille qui a des difficultés et puis elle a manqué de stimulation alors elle met tout le temps ses souliers à l'envers, alors l'autre petite fille dit souvent : « madame ses souliers sont à l'envers. » Alors je lui dis pourquoi tu ne l'aides pas toi? Et elle le fait, elle regarde si les souliers sont dans le bon pied. Alors je l'ai dit à maman, maman était tellement fière, maman elle disait : « elle est courageuse ma fille. » Ça paraît les enfants qui sont bien dans leur peau. Ça rie, ça jase, ça joue avec les autres enfants, ça l'apprend vite les chansons, ils ont le goût de faire plaisir, ils vont aider les autres en difficulté. Ça c'est des choses que j'aime communiquer aux parents. Les parents sont tellement fiers après. (E6)

Toutes les éducatrices évoquent le développement cognitif de l'enfant qui comprend les activités, les jeux ou les apprentissages de ce dernier durant la journée.

Ce qui a été fait durant la journée, de façon quotidienne, on a eu une super bonne journée, l'enfant va lui montrer ce qu'on est en train de faire [...] Souvent les arts sont affichés, ils regardent le beau travail, le commentent et après on en discute. Je bricole beaucoup avec eux aussi. Souvent quand on montre ce que l'enfant a fait aux parents, ça facilite la communication. Quand le parent arrive, l'enfant

dit : « on a fait ça, on a fait ça, on a fait ça, » il a beaucoup de choses à montrer. Comme ça, le parent peut voir à quel point son enfant évolue durant l'année. (E2)

Cinq éducatrices mentionnent discuter avec les parents des questions relatives au développement moteur et physique de l'enfant, qui comprend également les besoins physiologiques (alimentation, sommeil et apprentissage de la propreté).

J'essaie le plus possible de varier et en même temps, je vais parler aussi de la motricité fine : « aujourd'hui on a découpé sur la ligne noire il était tellement content, il était fier de lui. » Donc je vais essayer d'aller dans toutes les sphères. [...] C'est sûr s'il a mangé, les quantités et le dodo [...] (E7)

[...] Le matin c'est la même chose, lorsqu'on est tôt et on voit le parent, le parent peut nous dire, je ne sais pas il a mal dormi aujourd'hui, ça va être un peu plus difficile. Ça aussi je trouve que ça aide. Même si ça semble banal, des fois ça, mettons dans la journée on se dit : « ok il a mal dormi donc on va faire plus attention. » (E5)

Deux éducatrices disent aborder avec les parents le développement de l'enfant sur le plan langagier.

Je te dirais plus souvent, ça va être au niveau du langage, où ils sont rendus dans leur langage, ou si moi je détecte une difficulté au niveau du langage, je peux suggérer aux parents, à partir de là, c'est leur décision. [...] souvent ce que je leur dis c'est : « avez-vous remarqué qu'il ne dit pas ses t ou ses r ? » Ils disent : « ah non » ? Et quelques jours après ils reviennent ils disent : « t'as bien raison » et là je leur donne une suggestion. (E6)

Le comportement sexuel de l'enfant, notamment la masturbation ou l'exploration de ses parties intimes est signalé par deux éducatrices comme sujet difficile à discuter avec les parents.

Je te dirais les sujets comme la sexualité. Il y a des périodes où les enfants apprennent à se découvrir et des fois ça peut devenir un peu plus problématique. C'est un sujet délicat. (E1)

D'autre part, les difficultés comportementales sont mentionnées par cinq éducatrices comme sujets de conversation avec les parents. Plus spécifiquement, les répondantes parlent des comportements agressifs, des difficultés liées au respect des règles et des réactions d'opposition

à l'adulte. Ces agissements s'apparentent à des conduites de type externalisé, qui sont davantage dirigées vers les autres.

Les petites banalités, nous on s'arrange dans nos quatre murs, c'est nos petites affaires. Mais si je vois que vraiment il faut que le parent s'implique, surtout au niveau de la discipline, la bataille, quand ils font du tirailage [...] Y'a des enfants qui sont plus agressifs envers les autres [...] (E2)

Pour quatre éducatrices, les difficultés comportementales sont plus délicates à aborder avec les parents. Dans certains cas, la difficulté est associée au caractère récurrent des comportements inadéquats. D'autres éducatrices évoquent le défi de soulever les problèmes que le parent ne voit pas ou n'est pas prêt à reconnaître chez son enfant. De nouveau, il est davantage question de comportements externalisés chez les enfants (agressivité et opposition à l'adulte).

Quand c'est un enfant qui est agressif et ça se passe à tous les jours, à un moment donné t'as pas juste envie de dire aux parents : « ça encore mal été aujourd'hui. » T'as envie de lui dire un peu de positif aussi. Ça c'est quelque chose à travailler aussi. C'est pas toujours évident pour le parent de savoir que l'enfant ne fonctionne pas bien. On est fier de nos enfants et on voudrait qu'ils se comportent bien. (E1)

Trois éducatrices évoquent les retards de développement chez l'enfant comme sujet difficile à traiter avec certains parents. Une d'entre elles rapporte qu'il est difficile de recommander des actions aux parents puisqu'elle ne détient pas de titre professionnel ou d'expertise particulière en cette matière. Une autre rapporte qu'il est plus facile de parler des problèmes de comportement comparativement aux retards de développement, puisque selon elle, les comportements sont plus facilement modifiables suite à une intervention. Comme retard, il est surtout question de retard de langage et de troubles quant aux habiletés sociales. Certaines éducatrices sont aussi préoccupées par des comportements et des intérêts répétitifs, stéréotypés et restreints de la part de l'enfant et qui peuvent s'apparenter à un trouble du spectre de l'autisme.

Oui, des fois quand tu vois qu'un enfant a de la difficulté avec un trouble d'apprentissage. Ça c'est difficile d'approcher le parent, parce que souvent les parents ne veulent pas le voir, ils vivent dans... « Non ça va passer, ça va passer il

est encore jeune, quand il va grandir ça va passer. » Nous on n'est pas des professionnels non plus donc c'est difficile de dire aux parents que « ton enfant tu devrais peut-être l'amener voir un orthopédaogogue, un orthophoniste, ou des choses comme ça », parce qu'on n'est pas spécialiste, mais on en voit tellement d'enfants qu'on peut le voir si un enfant a un retard de développement, au niveau du langage par exemple. [...] (E3)

Le sous-thème « interventions à privilégier » (relevé par quatre éducatrices), correspond aux échanges entre parents et éducatrices à propos des interventions à prioriser face aux défis rencontrés par l'enfant. Les difficultés rapportées par ces dernières sont surtout à l'égard du comportement de l'enfant ou consistent en des retards sur le plan développemental.

[...] souvent si un enfant a un problème de comportement spécifique, à ce moment-là on va en discuter avec le parent pour que si jamais ça devient problématique, que le parent soit au courant du cheminement de son enfant et qu'on puisse travailler ensemble à aider à changer son comportement. (E1)

Les interventions faites auprès de l'enfant sont aussi relevées par deux éducatrices comme sujet potentiellement difficile. Par exemple, une éducatrice mentionne avoir été témoin de situations où l'approche utilisée par le parent n'est pas congruente avec ce qu'elle valorise.

[...] la petite avait des difficultés avec son attention pis elle bouge beaucoup alors lorsqu'elle découpe, ça paraît un peu. À un moment elle a découpé la tête. Pour moi ce n'est pas grave, si tu découpes la feuille en mille morceaux là je vais parler, mais si tu découpes sur la ligne et que tu coupes la tête, je vais prendre un papier collant et je vais recoller. Mais quand le parent a vu ça, elle a dit : « je lui ai donné une tape et elle est en punition j'espère qu'elle ne recommencera plus. » Ça c'est difficile pour moi [...] Après, ça lui est arrivé encore de couper et je ne l'ai pas montré. Parce que je me sentais complice [...] Je trouvais ça délicat d'en parler au parent. (E7)

Dans le même ordre d'idées, cinq éducatrices rapportent donner des renseignements sur ce qu'elles valorisent comme approche éducative et sur la façon dont elles fonctionnent en milieu de garde. Par exemple, celles-ci offrent des renseignements sur le programme d'activités et les routines de vie. Selon certaines éducatrices, la position des parents est également sollicitée lors de ces échanges.

On parle de comment on fonctionne, qu'est-ce qu'on applique comme méthode éducative, aussi quelles sont nos attentes face à l'enfant. [...] Quand je rencontre les parents, j'explique quels sont mes projets pour l'année et pourquoi je décide de réaliser ces projets. (E5)

À propos du parent. Les éducatrices évoquent également les informations personnelles, les attentes ainsi que les inquiétudes présentées par les parents comme sujets de discussion qui concernent spécifiquement ces derniers. D'abord, les informations personnelles du parent concernent davantage la vie privée de celui-ci. Il s'agit de propos visant à mieux faire connaissance ou de conversations sur la situation maritale des deux parents, par exemple. Trois éducatrices rapportent discuter de ce type de sujet.

[...] Par exemple, j'ai un parent qui vit des difficultés et il vient me voir pour me dire : « écoute en ce moment, ça ne va pas avec mon conjoint. » (E1)

Il est aussi question des attentes des parents quant au rôle et aux responsabilités de l'éducatrice en milieu de garde. Trois éducatrices rapportent questionner les parents à ce propos.

[...] Moi personnellement je leur demande régulièrement : « est-ce que vous avez des questions, des attentes, des inquiétudes? » [...] C'est souvent en lien avec ce qu'ils souhaitent que j'accomplisse auprès de l'enfant. (E5)

Les inquiétudes sont aussi questionnées. Cinq éducatrices rapportent échanger avec les parents à propos de leurs préoccupations et de leurs craintes envers leur enfant.

[...] On ne les oblige pas mais les parents qui veulent nous rencontrer et discuter s'ils ont des points ou sont inquiets, tout de suite là, ça fait un gros impact sur la relation qu'on aura avec le parent, beaucoup je trouve. (E5)

À propos du milieu familial. Sept éducatrices rapportent échanger sur les activités faites par l'enfant et sa famille (lors des soirées, des fins de semaine et des vacances, par exemple).

[...] Mais j'aime aussi parler de tout et de rien je trouve que justement ça fait un certain rapprochement, j'aime m'informer de leur fin de semaine, de différentes activités qu'ils ont faites, oui parler de l'enfant c'est super important, mais pour favoriser l'aspect familial qu'on veut garder ici ben il faut discuter de tout aussi (E8).

Les changements dans la structure familiale (p. ex : séparation des parents) sont aussi identifiés comme étant plus difficiles à aborder par trois répondantes. Comme ces sujets concernent le vécu des parents à l'extérieur du service de garde, certaines éducatrices estiment qu'il est difficile de recueillir des informations si elles suspectent que les parents vivent des situations de tension ou de stress à la maison. Une éducatrice raconte que dans une situation de ce genre, elle est en mesure d'observer des changements dans le comportement de l'enfant.

Oui c'est sûr, on ne peut pas aborder un parent en lui disant : « qu'est-ce qui se passe chez vous? » on ne peut pas faire ça. Mais on sait quand quelque chose ne va pas, l'enfant il l'agit, mais tu ne peux pas dire au parent : « est-ce que je peux demander? » C'est difficile de dire : « est-ce qu'il y a un changement à la maison? » C'est délicat. Il faut avoir une très bonne communication avec le parent, être très à l'aise avec le parent et je te dirais que cette année, ce n'est pas quelque chose que je peux franchir dans ce groupe là [...] (E6)

À propos de l'éducatrice. Les éducatrices font également mention de sujets les concernant plus directement. Quatre éducatrices informent les parents de leurs attentes face à leur rôle ou à leur implication dans le milieu de garde.

Moi je vais prendre le temps de regarder avec eux à quoi je m'attends d'eux quand ils viennent chercher leur enfant et comment j'aimerais qu'ils soient impliqués dans le local. Et pour les activités aussi, on va en discuter. On va en discuter justement, je ne veux pas leur imposer ma façon de faire non plus. (E2)

Autres sujets. Pour terminer, des sujets qui ne sont pas nécessairement reliés au service de garde sont aussi abordés entre le parent et l'éducatrice (p. ex. : actualité). Ce thème est soulevé par deux éducatrices.

J'en ai un que c'est le père qui venait toujours porter la petite [...] Quand il venait, il se confiait déjà un peu plus et on parlait des choses de la vie. Des sujets qui ne sont pas nécessairement en lien avec le service de garde ou avec la journée de l'enfant. (E5)

Stratégies employées pour faire face aux sujets difficiles à traiter. Les éducatrices proposent différentes stratégies d'intervention lorsqu'elles discutent avec les parents des comportements sexuels, des difficultés comportementales, des retards de développement, des

interventions à privilégier et des changements dans la structure familiale. Ces stratégies font appel aux habiletés relationnelles et professionnelles, qui sont les deux thèmes qui ressortent des analyses.

Habiletés relationnelles. Les habiletés relationnelles correspondent au savoir-être des éducatrices, c'est-à-dire aux aptitudes et comportements qu'elles déploient pour entrer en relation de façon adaptée avec les parents. Plus spécifiquement, les éducatrices font appel aux habiletés suivantes : montrer une attitude empathique et rassurer, respecter le rythme des parents, prendre un temps de recul et utiliser l'humour. D'abord, deux éducatrices soulignent qu'il est important de se mettre à la place des parents et d'avoir une attitude empathique envers ceux-ci. Ces dernières accordent aussi un souci particulier à la manière de commenter leurs observations aux parents. Lors de ces discussions, une d'entre-elle tente de rassurer les parents quant aux comportements de l'enfant, tout en s'assurant de ne pas les banaliser. Dans le même ordre d'idées, trois éducatrices parlent de l'importance de respecter le rythme des parents avant de chercher des solutions à tout prix. Cela implique de s'asseoir avec eux (lors d'une rencontre formelle) pour bien saisir leurs perceptions ainsi que leurs craintes face à la situation. Par la suite, en fonction de l'ouverture des parents, elles iront de l'avant ou non pour trouver des solutions avec eux. De surcroît, une éducatrice révèle qu'elle s'impose parfois un moment de recul avant d'aborder un sujet avec les parents, compte tenu des émotions négatives ressenties en lien avec la situation rapportée. Cette pause lui permet de comprendre davantage les émotions vécues et de mettre des mots sur son expérience. L'éducatrice en question peut ainsi réfléchir à la façon dont elle souhaite approcher de nouveau les parents pour résoudre les différends. Finalement, une éducatrice utilise l'humour pour que les parents se sentent plus confortables et pour dédramatiser la situation. Évidemment, celle-ci explique choisir le moment approprié pour adopter cette stratégie.

Habilités professionnelles. Les habiletés professionnelles sont davantage liées au savoir, c'est-à-dire aux connaissances acquises par les éducatrices à travers leur formation ou leur expérience personnelle. Les éducatrices mentionnent les habiletés suivantes : discuter des interventions à privilégier avec ou sans la direction, utiliser une grille d'observation, se référer à de la documentation et expliquer le sens du comportement. D'abord, une éducatrice mentionne qu'elle rencontre les parents en compagnie de la directrice dans le but de trouver des solutions avec ceux-ci. Deux autres éducatrices évaluent avec les parents les interventions pouvant être mises de l'avant pour améliorer le comportement problématique de l'enfant. Toutefois, celles-ci le font en l'absence de la directrice. D'autre part, une éducatrice rapporte qu'elle trouve important de cerner le contexte d'apparition des comportements à l'aide d'une grille d'observation avant de partager son point de vue aux parents. Celle-ci prend donc le temps de bien documenter les comportements plus problématiques pour ensuite les présenter sous forme de faits. Une autre éducatrice réfère aux parents un livre éducatif sur le sujet qui pose problème, pour ensuite en discuter et réfléchir aux interventions à privilégier. Une autre éducatrice se réfère à de la documentation pour suggérer certaines pistes d'intervention. Finalement, une éducatrice tente de saisir et d'expliquer le sens du comportement au parent tout en normalisant certains gestes posés par l'enfant. Selon elle, cela peut rassurer les parents et leur permettre de percevoir la situation sous différents angles.

Perceptions des mères et des pères au sujet de la communication.

Moyens de communication. Les contacts directs (informels et formels) et les contacts indirects font également partie des modes de communication rapportés par les mères et les pères interrogés.

Contact direct. L'ensemble des mères et des pères échangent en personne avec les éducatrices lors de l'accueil du matin ou lors du départ en fin de journée (contact informel).

Toutefois, ces contacts n'ont pas nécessairement lieu à tous les jours. Il s'agit également du mode de communication privilégié par ces derniers.

Moi je voyais les éducatrices le matin. Elles écrivaient dans le petit agenda. S'il y avait des choses à discuter, elles me mettaient une note le matin. À tous les jours, j'avais du temps pour parler avec l'éducatrice. Il y avait un compte rendu verbal avec l'éducatrice le matin quand j'arrivais. Selon moi, ce n'est pas dans le carnet de bord qu'on aborde les difficultés de l'enfant. Quand quelque chose marche moins bien, il y avait une note il faut jaser en personne le lendemain matin. (M2)

Chaque matin, quand je les amène, ou les après-midi, quand je vais les chercher, on prend toujours le temps de faire une rétroaction [...] Que ça soit leur semaine, la journée, voir comment ça l'a été et s'il y a des choses qu'il faut travailler. (P5)

Deux mères et deux pères parlent d'une rencontre qui est davantage organisée et qui a lieu surtout au mois de septembre (rencontre formelle). Cette rencontre vise entre autres à discuter du programme éducatif mis de l'avant par l'éducatrice.

[...] Y'a toujours une rencontre qui a lieu en septembre, octobre, l'éducatrice va nous présenter son approche, son plan éducatif, la façon dont il fonctionne. Surtout quand ils sont en bas âge l'enfant parle moins, il est moins capable de communiquer avec nous, donc moi je suis pour ça pour la relation avec l'éducatrice. Je ne manquerais pas ça pour tout l'or du monde. Ça permet de développer le lien de confiance aussi, c'est sûr qu'il y a tout le temps le cahier qui est rempli à tous les soirs, ou le courrier le matin ou le soir, mais ça donne jamais la même base de relation qu'en personne (M4).

Quand il y a des problèmes, c'est à travers les réunions de parents, donc, des fois, s'il y a des problèmes, ils peuvent les soulever en groupe sans nécessairement faire un cas en particulier. (P1)

Contact indirect. Le contact indirect se fait par l'entremise du cahier de suivi quotidien, des mémos et des courriels. Le cahier de suivi quotidien (agenda) est cité par toutes les mères ainsi que les pères comme mode de communication. Cependant, certains d'entre eux reconnaissent l'aspect limité de ce moyen de communication et son appréciation dépend de la façon dont celui-ci est utilisé (notamment, la fréquence d'utilisation et la nature des commentaires rapportés). Deux pères soulèvent également l'emploi des mémos et un même nombre de pères évoque les courriels et les appels téléphoniques.

À tous les jours, l'éducatrice va écrire un petit mot dans le cahier mais c'est juste à la fin de la semaine qu'on reçoit le cahier. Donc ça fait en sorte que s'il s'est passé quelque chose et qu'il y a une anecdote qui s'est passée le lundi, ben moi je ne le sais pas avant le vendredi quand je reçois la poche de linge sale et le cahier. Des fois je me disais, il s'est passé quelque chose le lundi, j'aurais aimé le savoir, j'aurais pu en discuter avec mon enfant, intervenir, là ça sert à rien que je lui en parle à la fin de la semaine c'est à des années-lumière. (M3)³

Dans la communication, ici, ils ont des carnets, donc communication plus écrite. Donc il y a cet aspect-là, pas un bulletin, mais un suivi à chaque semaine, on voit ce qui se passe pour adresser certains problèmes et au niveau plus verbal. Carnet de communication, échanges à chaque jour, je te dirais que ça englobe à peu près ça, il n'y a pas de courriel, pas rien. (P1)⁴

Sujets de communication incluant ceux difficiles à traiter. Quatre principaux thèmes émergent des propos des mères à l'égard des contenus de la communication. Les sujets concernent principalement l'enfant, la famille ainsi que l'éducatrice. Les mères rapportent aussi discuter de sujets qui ne sont pas liés au milieu de garde (autres sujets). Les sujets qui sont plus délicats à aborder sont principalement relatifs à l'éducatrice, toujours selon le point de vue des mères. Par contre, deux d'entre-elles considèrent que tous les sujets s'abordent aisément avec les éducatrices. D'autre part, un thème ressort des propos des pères à l'égard des contenus de la communication. Les sujets abordés par ceux-ci portent seulement sur l'enfant. De plus, les cinq pères ne rapportent aucun sujet difficile à aborder avec les éducatrices. Un père explique cela de la façon suivante :

J'en ai pas vraiment. [...] Comme j'ai dit, la communication est très ouverte donc s'il y a un problème, ou s'il y a quelque chose qui ne va pas, on va drette au but et puis on essaie de le régler. (P5)

À propos de l'enfant. Les contenus relatifs à l'enfant se rapportent au développement global de ce dernier (développements socio-affectif, cognitif, moteur et physique ainsi que les difficultés comportementales). Les interventions et les pratiques éducatives à prioriser sont

³ M fait référence au terme mère

⁴ P fait référence au terme père

également évoquées. D'abord, deux mères et deux pères relatent des sujets de discussion se rapportant à la dimension socio-affective. Cela comprend l'humeur, les intérêts de l'enfant, ses qualités, les émotions vécues et ses relations avec les autres.

C'est vraiment sur le comportement et le tempérament et sur ce que l'enfant vit en ce moment. J'aime ça quand elle me dit des choses comme : « il était heureux aujourd'hui avec tel ami, il s'est tellement bien amusé avec les blocs. Il a fait plusieurs constructions. » J'aime ça quand elle me raconte des anecdotes sur mon enfant. L'autre jour elle m'a dit qu'il avait consolé un ami qui avait de la peine, ça m'a fait plaisir. (M3)

C'est ça là, mais c'est vraiment le sujet comment ça va avec le groupe, son comportement, moi c'est plus ça, s'il fait bien ça, s'il participe aux activités, s'il est intéressé aux activités, c'est quoi ses relations avec ses amis, ses camarades, ça c'est quand même important pour nous aussi parce qu'on veut savoir si notre enfant est bien, qu'il s'est bien intégré et qu'il aime ça. (P5)

Trois mères et quatre pères parlent également du développement cognitif de l'enfant qui inclut les apprentissages, les activités et les jeux réalisés par ce dernier durant la journée.

Qu'est-ce que les enfants font durant la journée, s'il a bricolé, peinturé ou s'il a joué avec ses amis, comment il a joué avec ses amis [...] L'éducatrice me parle de ce qu'il a appris à travers les arts et le jeu, je peux aussi en parler avec l'enfant lorsqu'on revient à la maison. (M1)

[...] Tu leur parles, tu demandes comment ça a été leur journée, les choses qu'ils ont été capables de faire dans la journée, qu'est-ce qu'ils ont appris. T'es capable de voir jusqu'à quel niveau l'éducatrice a une certaine expérience et comment elle est capable d'encadrer et d'amener tes enfants un peu plus loin [...] (P1)

Les sujets du développement moteur et des besoins physiologiques sont également abordés par deux mères et par trois pères.

[...] Par rapport à mon plus vieux, il avait des problèmes de motricité alors il a consulté en ergothérapie. Alors ça c'est un sujet qu'on a abordé souvent, on mettait en place les recommandations de l'ergothérapeute autant à la maison qu'à la garderie. Les éducatrices suivaient les recommandations à tous les jours. Lorsqu'il a commencé la maternelle il était meilleur. Les résultats finaux ont été bons [...] (M2)

[...] Pis elle marque aussi si elle a bien mangé, parce que ça c'est important aussi de le savoir, des choses comme ça, mais si ça va mal, elle va nous le dire aussi

dans le cahier, ça va être un peu plus décrit. [...] Quand notre fille commence à aller aux toilettes, il y avait plus de messages là-dessus aussi. (P2)

Les difficultés comportementales ont été mentionnées par deux mères et un père comme sujets de conversation avec les éducatrices.

Vu qu'on avait un problème, elle n'était pas là à la fin de la journée, elle partait plus tôt et me laissait une petite note à tous les jours au crochet de mon fils et tous les jours je pouvais voir ce qui s'était passé. Souvent on pouvait parler la journée d'après. Parce qu'on avait un problème de discipline, mon fils mordait, ils ont une passe comme ça. Ça n'a pas duré parce qu'elle ne pouvait pas faire ça pour tous les enfants à tous les jours, c'était juste à un moment précis pour un problème précis. (M3)

Où je peux te donner un exemple concret quand mon plus jeune il mordait beaucoup, fait que c'était important pour l'éducatrice de nous le dire et de nous sensibiliser au problème, mais aussi de nous mettre en confiance, ce n'est pas de notre faute, ce n'est pas de la faute de l'enfant c'est juste une période qu'il vit [...] (P1)

Deux mères et un père parlent également avec l'éducatrice des solutions à apporter et des interventions à mettre en place pour faire face aux difficultés de leur enfant.

[...] Elle va aussi proposer des solutions, elle me dit : « ok j'ai observé tel comportement, sur plusieurs jours, le calendrier des collants ne fonctionne pas, voici ce que je suggère. » Moi je suis réceptive à ça parce qu'elle voit mon enfant tous les jours et je sais qu'elle a une expertise si elle suggère des choses, j'ai peut-être intérêt à l'essayer [...] (M3)

[...] je pense qu'on avait créé un bon lien de confiance avec l'éducatrice et elle avait été capable de justement nous dire les problèmes, mais de trouver des solutions, de voir ce qu'on pourrait faire donc [...] Ils ont de l'expérience avec plusieurs enfants donc donner des pistes de solutions, des manières de faire pour essayer [...] (P1)

De plus, deux mères rapportent recevoir de l'information sur l'approche préconisée par l'éducatrice et sur les projets qu'elle compte réaliser durant l'année.

L'éducatrice nous parle aussi de son approche, son plan éducatif, la façon dont elle fonctionne dans son groupe. Les règles qu'elle veut montrer aux enfants. [...] (M4)

À propos du milieu familial. Des sujets en lien avec le milieu familial, tels que les activités réalisées à l'intérieur de celui-ci, sont aussi soulevés par trois mères.

[...] ils s'intéressent beaucoup à ce qui se passe à la maison à ce que les enfants racontent sur leur fin de semaine [...] On va en parler avec l'éducatrice de ça, elles aiment savoir nos projets du weekend. (M1)

À propos de l'éducatrice. Des mères mentionnent des sujets qui concernent plus spécifiquement les éducatrices (informations personnelles). D'autre part, les informations personnelles et les compétences de l'éducatrice sont des sujets qui sont plus difficilement abordables selon certaines mères.

On parle, c'est sûr, de l'enfant, mais aussi, un peu de nos activités de la fin de semaine, ou elle, je sais qu'elle a des enfants qui ont des enfants, qui ont l'âge d'avoir des enfants, donc je sais qu'elle aura un petit bébé bientôt, on partage des choses personnelles, ce n'est pas juste centré autour de l'enfant. (M4)

Une mère rapporte que le dévoilement de soi de la part des éducatrices, particulièrement lorsque celle-ci s'ouvre sur des difficultés personnelles, peut créer un certain malaise chez elle.

À un moment donné, y'a un sujet qui me dérangeait aussi, il y a une éducatrice qui me parlait beaucoup [...] Mais j'en ai parlé à la directrice. Je n'étais pas nécessairement à l'aise de parler de choses comme ça avec elle. [...] Donc, je dirais peut-être ça, des problématiques dans leur vie privée, j'aime moins ça. (M1)

D'autre part, deux mères rapportent se questionner sur les compétences de certaines éducatrices et sur leur capacité à bien effectuer une partie de leur travail. Ces mères expliquent ne pas savoir de quelle façon aborder ce sujet avec les éducatrices en question.

Une fois je trouvais ça un peu délicat parce ça semblait bien aller, je n'avais que des commentaires positifs et là tout d'un coup, je n'avais que des commentaires négatifs. Je me questionnais sur l'approche de l'éducatrice. [...] Sur ses capacités à bien faire le travail aussi. C'était difficile d'approcher l'éducatrice et de lui en parler, c'était un peu inconfortable. (M1)

Autres sujets. Des autres sujets (p. ex. : actualité) sont aussi abordés selon le point de vue d'une mère.

[...] On parle de choses qui ne sont pas en lien avec la garderie, souvent ça peut être même des choses de l'actualité, ça va jusque-là. (M1)

Stratégies employées pour faire face aux sujets difficiles à traiter. Comme stratégies employées pour faire face aux sujets plus difficiles, deux mères ont discuté de leurs insatisfactions en compagnie de la directrice du milieu de garde seulement, pour trouver des solutions face au problème rencontré. L'autre stratégie employée visait à n'aborder le sujet avec personne. Dans tous les cas, ces mères ont évité d'aborder directement la situation problématique avec l'éducatrice en question.

Obstacles rencontrés dans la relation parent-éducatrice

Rappelons que le second objectif de la présente recherche vise à décrire les obstacles à l'établissement d'une relation positive selon la perception des éducatrices et des parents (mères et pères). Les résultats se divisent en deux parties. En premier lieu, les thèmes et les sous-thèmes émergeant des réponses des éducatrices sont présentés, suivis de ceux reliés aux réponses des mères et des pères. Les thèmes, les sous-thèmes et les fréquences issus de cette analyse sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2

Thèmes, sous-thèmes et fréquences issus de l'analyse de données sur les obstacles

Thèmes et sous-thèmes	Participants		
	Éducatrices (n=10)	Mères (n=5)	Pères (n=5)
Caractéristiques du parent			
Faible niveau d'engagement envers le milieu	5	0	0
Négation par rapport aux difficultés de l'enfant	5	0	2
Attentes élevées envers l'éducatrice	4	2	0
Caractéristiques de l'éducatrice			
Porte des jugements	0	2	0
Faible niveau d'engagement envers l'enfant	0	1	1
Caractéristiques de l'enfant			
Difficultés comportementales	0	0	2
Faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun	6	2	0
Contexte organisationnel			
Horaire qui diffère	4	2	2
Contrainte de temps	1	3	0
Instabilité de la présence des éducatrices	0	2	1

Perceptions des éducatrices au sujet des obstacles. Les analyses ont permis de dégager trois thèmes qui sont identifiés par les éducatrices comme des éléments faisant obstacle à la relation. Ils sont les caractéristiques du parent, la faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun et le contexte organisationnel.

Caractéristiques du parent. Les caractéristiques du parent font référence à ce qui lui est propre, c'est-à-dire à ses attitudes, ses valeurs et ses traits de personnalité. Plus précisément, les éducatrices interrogées évoquent le faible niveau d'engagement envers le milieu, la tendance à nier les difficultés de l'enfant et les attentes élevées de certains parents. D'abord, cinq éducatrices trouvent difficile d'interagir avec les parents qui sont peu impliqués dans le service de garde. À titre d'exemple, ces parents manifestent peu d'intérêt à s'investir dans la relation avec elles, semblent peu intéressés à l'expérience de l'enfant dans le service de garde ou partagent peu d'informations sur l'enfant dans son milieu familial.

Je trouvais que souvent, il y en a qui vont banaliser, comme j'en ai eu des parents qui vont juste amener l'enfant et s'en aller et je trouve que tu ne peux pas faire ça, c'est ton enfant, pour moi tu dois connaître à qui tu le laisses. [...] Je trouve que c'est important justement, c'est eux qui s'occupent de tes enfants, c'est eux qui les voient grandir, la collaboration est importante, il faut travailler sur ça. (E9)

Cinq éducatrices rapportent également des situations où elles observent des comportements problématiques chez l'enfant ou des difficultés en lien avec son développement. Dans ces moments, celles-ci trouvent ardu de travailler avec les parents qui n'observent pas les mêmes difficultés qu'elles ou qui ne sont pas prêts à entendre ce qu'elles ont à dire à cet effet (tendance à nier les difficultés de l'enfant).

C'est sûr que quand on parle à un parent qui a un enfant qui a une difficulté, une difficulté d'apprentissage, le parent il ne le voit pas, ce qui est difficile c'est que le parent le voit, j'en suis certaine, il le voit mais n'est pas prêt à l'accepter [...] c'est plus difficile parce que là je n'ai pas la collaboration du parent fait que c'est plus difficile. Ça peut être stressant au niveau de l'éducatrice, ça peut être frustrant aussi mais ce n'est pas tous les parents qui font ça volontairement. [...] Je pense que c'est ça qui est le plus frustrant, quand tu parles à un parent et il ne veut pas

entendre. Je peux comprendre qu'il a un deuil à faire mais dans le fond, ça c'est frustrant. (E6)

De plus, quatre éducatrices signifient que les attentes des parents à l'égard de leurs rôles et de leurs responsabilités auprès de l'enfant en milieu de garde sont parfois trop élevées.

[...] Y'en a qui sont impliqués, mais pas directement avec nous, dès qu'ils débarquent l'enfant, ils croient que tout repose sur nous, qu'ils n'ont plus rien à faire, que c'est nous qui va éduquer leur enfant. C'est vraiment un travail à deux, parent et garderie. Si le parent ne le fait pas avec nous, nous on n'accomplit rien à ce moment-là. (E2)

Faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun. Les parents et les éducatrices sont porteurs de caractéristiques qui s'influencent de façon mutuelle dans une dynamique relationnelle. Tout comme les parents, les éducatrices ont des caractéristiques qui leur sont propres. Six éducatrices mettent en évidence qu'il peut y avoir un manque de compatibilité entre les caractéristiques de chacun.

Ça m'a déjà arrivé de sentir qu'il n'y a pas d'ouverture avec le parent, que ça me rend mal à l'aise [...] Ça va aussi avec notre personnalité à nous les éducatrices alors veut veut pas, il y a une influence là qui fait que c'est plus difficile de rentrer en contact. Des fois le parent est timide aussi. Des fois il est tellement timide que ça te rend timide toi-même. T'as beau chercher des mots pour rentrer en contact avec, c'est difficile. (E1)

Contexte organisationnel. Ce thème comprend des éléments liés au contexte de travail des éducatrices ou à celui des parents, tels que l'horaire de travail et le temps libre pour échanger. Quatre éducatrices signifient qu'elles ont très peu de contacts en personne avec certains des parents, compte tenu de leur horaire de travail, ce qui limite les interactions et la communication.

Parce qu'il y a des parents qu'on ne voit jamais, quand ils amènent l'enfant, l'éducatrice parfois elle n'est pas rentrée encore et par le temps que le parent vient chercher l'enfant, le parent il vient juste après que tu as quitté, donc là ça devient compliqué d'avoir une relation avec le parent. (E3)

Il existe aussi un manque de temps pour échanger lors de la période d'accueil et de départ de l'enfant et cela même lorsque parents et éducatrices sont en présence. Par exemple, une

éducatrice rapporte que lorsqu'elle est avec son groupe d'enfants et qu'elle doit répondre aux besoins de celui-ci, il est plus difficile pour elle d'être disponible pour les parents.

Si je suis vraiment occupée, je suis débordée avec les enfants et le parent veut me parler pis ça m'est déjà arrivé de dire : « ben là j'ai pas le temps », et le parent était vraiment fâché. À mon avis, ce n'était pas une grosse chose, il pouvait attendre mettons, mais il était vraiment fâché, on s'est reparlé de ça après, il a fallu que je lui explique : « regarde c'est parce que je n'avais vraiment pas le temps, j'avais un enfant qui pleurait, on était dans le vestiaire, les enfants ne trouvaient pas leurs chaussures, je n'avais pas le temps mais ça ne veut pas dire que vous n'êtes pas important. » « Je n'avais pas le temps là, mais là on peut se parler et j'ai le temps. » [...] (E7)

Perceptions des mères et des pères au sujet des obstacles. Les parents rapportent aussi certains obstacles qui surviennent dans la relation qu'ils entretiennent avec les éducatrices. Toutefois, il est plus ardu pour ceux-ci (autant les mères que les pères) de donner des exemples personnels et concrets à l'égard de ce sujet. Certains préfèrent parler des parents en général plutôt que de se référer à leur propre expérience. En fait, des mères et des pères reconnaissent ne pas avoir vécu d'obstacles dans la relation, ce qui limite la quantité des données recueillies. D'ailleurs, cette difficulté à identifier les défis rencontrés est exprimée par une mère de la manière suivante :

Non, je ne sais pas. J'ai été chanceuse aussi, j'ai toujours eu des éducatrices qui prenaient soin de mes enfants donc j'ai toujours eu l'impression que je les laissais entre bonnes mains. Nous, les relations avec les éducatrices, c'est des gros câlins, ils les aiment comme si c'était leurs enfants. Avant de partir de la garderie ils vont donner un câlin à l'éducatrice et viennent nous voir après. [...] (M3)

Cela étant dit, les analyses ont tout de même permis de dégager quatre thèmes qui sont identifiés par les mères comme des éléments qui font obstacle à la relation. Les éléments suivants ressortent des propos recueillis : les caractéristiques du parent, les caractéristiques de l'éducatrice, le faible niveau de compatibilité entre les caractéristiques de chacun et le contexte organisationnel. D'autre part, quatre thèmes sont également identifiés par les pères. Ces derniers participants évoquent les caractéristiques du parent, les caractéristiques de l'éducatrice, les

caractéristiques de l'enfant et le contexte organisationnel. Deux pères ont quant à eux mentionné ne pas savoir quoi répondre puisqu'ils n'avaient jamais rencontré ou observé de difficulté dans la relation avec l'éducatrice.

Caractéristiques du parent. Deux mères rapportent que certains parents peuvent avoir des attentes élevées envers les rôles et les responsabilités de l'éducatrice.

Moi ce que j'observe c'est qu'il y a des parents qui cherchent juste la petite chose qui ne fait pas son affaire et qui va toujours le mettre sur le dos de l'éducatrice. Et puis ils s'attendent à ce que ça soit la même chose qu'à la maison. Mais ce n'est pas la même chose qu'à la maison car l'enfant est dans un groupe. [...] Ça peut être des choses aussi niaiseuses que il y a trop d'herbe à poux dehors, elle dit à l'éducatrice d'aller enlever l'herbe à poux dehors, mais c'est niaiseux c'est pas à l'éducatrice de faire ça. (M1)

Dans le même ordre d'idées, deux pères mentionnent que certains parents ne sont pas particulièrement ouverts aux commentaires qui sont émis par l'éducatrice à propos des difficultés ou des points à améliorer chez l'enfant (négation par rapport aux difficultés de l'enfant).

Je pense que certains parents ne sont pas ouverts aux critiques et je pense qu'ils prennent ça personnel, il y a des moments où j'ai pu entendre des affaires que l'éducatrice dit aux parents et que le parent il commence à le nier ou il essaye de le contredire en donnant des exemples, moi je pense que c'est plus ça. Quand ça touche le comportement de l'enfant ça peut devenir un sujet sensible. (P5)

Caractéristiques de l'éducatrice. Une mère pense que cela doit être difficile de faire face à une éducatrice qui juge le parent en fonction de ce que l'enfant rapporte et partage en milieu de garde. Une autre mère reconnaît être sensible face à certains commentaires faits par une éducatrice qu'elle considère comme étant un jugement sur ses capacités parentales.

[...] une éducatrice qui juge beaucoup, ça peut être difficile. On le sait que les enfants disent toute, ils sont tellement ouverts, ils peuvent dire n'importe quoi qui se passe dans leur vie. [...] (M4)

Une autre mère constate qu'une éducatrice a de la difficulté à porter une attention particulière à sa fille lors de l'accueil du matin. Cette mère déplore aussi le peu d'échanges

qu'elle a avec l'éducatrice en question. Un père explique également que cela est problématique si l'éducatrice est peu impliquée auprès de son enfant (faible niveau d'engagement envers l'enfant).

C'est qu'il n'y a pas d'échange, il n'y en a pas, on a beau essayer, mais il n'y en a pas. [...] Je le vis présentement, avant c'était facile, mais je le sens que le fait que la relation n'est pas là ni avec moi ni avec mon conjoint, la petite en ressent les effets et c'est épouvantable. De savoir que quand on arrive l'accueil n'est pas fait. Qu'elle ne soit pas fait avec moi ça ne me dérange pas, mais qu'elle ne soit pas fait avec l'enfant. C'est ça, tout le monde le ressent. (M5)

[...] je dirais, pour moi je reviens tout le temps à l'enfant, si je vois que les agissements envers l'enfant ne sont pas corrects ou ne sont pas à la hauteur de mes attentes, que ce soit le respect, la façon de montrer les choses, l'intérêt porté à l'enfant, automatiquement pour moi ce serait problématique. (P4)

Caractéristiques de l'enfant. Deux pères croient que la relation parent-éducatrice peut être affectée si l'enfant présente certaines difficultés comportementales.

Si on a un enfant qui est plus à problème ou qui fait des crises ou qui est malade plus souvent, on a plus de téléphones de l'éducatrice. La relation peut être affectée. C'est sûr que quand tout va bien, c'est facile de procéder avec ça, quand il y a plus de problèmes, l'enfant a de la misère avec les autres, ça peut compliquer la situation. (P2)

Faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun. Deux mères observent des divergences entre les parents et les éducatrices en ce qui concerne les caractéristiques de chacun. Des différences au niveau des valeurs sont alors notées par une mère.

Lorsque les parents et les éducatrices n'ont pas les mêmes valeurs ça peut être difficile également. Quand on ne s'entend pas sur la manière d'éduquer l'enfant, quand les valeurs et les principes ne sont pas les mêmes. Des fois il y a une question d'affinité aussi [...] (M2)

Contexte organisationnel. Deux mères et deux pères ont également mentionné qu'ils ont peu de contact avec l'éducatrice de leur enfant, compte tenu des horaires de travail qui divergent.

Les heures de travail des éducatrices quand tu ne les vois pas. Quand je ne les vois pas le soir, même des fois, j'en ai eu une que je ne voyais ni le matin, ni le soir, ou rarement, alors ça je trouvais ça plus difficile. [...] Quand je n'ai pas la chance de discuter de la journée parce que je veux faire souvent un retour avec mes enfants. Ils ne sont vraiment pas problématiques mais s'il est arrivé quelque chose. [...] (M1)

[...] c'est sûr qu'on ne les voit pas à chaque jour parce qu'à l'heure qu'on vient les porter ce ne sont pas les éducatrices respectives. [...] On voit plus l'éducatrice de notre garçon quand on arrive le soir, elle est souvent là, on part en même temps. On la croise, donc avec elle je peux le savoir tout de suite si ça l'a bien été avec notre fils et tout ça, mais l'autre éducatrice elle part plus tôt alors on ne la voit pas jamais. Des fois on a des échos des autres éducatrices le matin. (P2)

Deux mères reconnaissent également que les parents manquent parfois de temps pour échanger avec l'éducatrice, particulièrement lors de l'accueil du matin.

Le manque de temps. Quand on se croise le matin ou le soir, j'ai tellement des bonnes éducatrices que la plupart du temps elles veulent vraiment me parler longtemps de ce qu'elles ont observé et de ce qu'elles vivent. Des fois je suis comme : « ben, je dois y aller ». C'est super intéressant, ça concerne mon fils, mais je n'ai pas le temps de t'entendre. [...] Mais ça je trouve ça délicat, de dire : « on peut tu s'en parler demain, je vais arriver plus tôt demain pour s'en parler parce que là je n'ai pas le temps. » (M3)

Selon une autre mère, il arrive que les éducatrices manquent aussi de temps pour répondre aux demandes des parents.

[...] des fois j'ai l'impression d'être fatigante pour certaines éducatrices, j'ai l'impression de tout le temps les relancer pour dire : « ah j'aimerais ça avoir la veste, elle est où ? » Alors je sens que je les exaspère [...] C'est déjà arrivé qu'une me dise : « là on est assez dans le jus comme ça, comme ta veste on s'en fout. » Mais pour moi c'est important de la retrouver la veste, parce que si tu ne la retrouves pas là, tu ne la retrouves jamais [...] Des fois je comprends, eux ils ont plein d'enfants à s'occuper et y'ont pas juste ça à faire de dire elle est où la veste, mais de se faire répondre comme ça, je trouve ça plus plate [...] (M1)

D'autre part, deux mères et un père identifient des changements qui surviennent parfois chez les éducatrices au cours d'une même année et dans un même groupe (instabilité de la présence des éducatrices).

J'apprécie quand l'éducatrice c'est la même pour toute l'année. Sinon, il faut s'adapter et c'est pas toujours évident de construire une belle relation quand ça change souvent. (M2)

[...] Et puis peut-être, quand il y a eu un changement, je me souviens il y a eu une année où c'était une année charnière, où ce qu'il y avait beaucoup de mouvement, une éducatrice volante qui se promenait, étant membre du comité de parents tu entends souvent : « les parents sont inquiets ». Je sais que ma conjointe elle était inquiète à ce niveau là, il n'y a pas de stabilité au sein du groupe [...] (P1)

CHAPITRE 4

DISCUSSION

La première partie de la discussion traite de l'interprétation des résultats en lien avec la communication, puis des obstacles au sein de la relation. L'implication des résultats obtenus pour la pratique des éducatrices est également soulevée tout au long de cette section. Quant à la seconde partie, elle fait état des forces et des limites reliées à la présente recherche ainsi que des pistes de réflexion pour les études futures.

Communication entre parents et éducatrices

Moyens de communication.

Contact direct. Tous les participants rapportent que le contact en personne (informel et formel) est un mode de communication utilisé. Il a également été constaté que le contact informel est le moyen privilégié par la majorité des participants questionnés. Rappelons que celui-ci s'effectue principalement lors de l'accueil matinal et du départ de l'enfant en fin de journée. Il peut aussi avoir lieu durant les sorties et les activités planifiées dans le milieu de garde. Quant au contact formel, il se présente sous forme de rencontres en début et en milieu d'année. Ces résultats concordent avec ceux obtenus par Coutu et al. (2010), qui suggèrent que la communication verbale est le moyen de communication favori des éducatrices et des mères. Ce mode de communication est sans aucun doute le moyen le plus efficace pour échanger de l'information. À cet effet, Chatelein-Gogron (2014) mentionne que le lien parent-éducatrice se développe principalement à partir des contacts en personne.

En ce qui concerne les rencontres informelles, elles sont essentielles pour que parents et éducatrices apprennent à se connaître et à développer un lien de confiance (Kammenou & Anagnostopoulos, 2011). Ce type de contact offre aussi plusieurs avantages. D'abord, les parents qui sont plus présents dans le milieu de garde saisissent davantage le cadre de vie et les valeurs

qui y règnent. Ils peuvent poser des questions, observer les interactions de leur enfant et discuter avec les éducatrices ainsi qu'avec les autres parents sur place (Blanc & Bonnabesse, 2008). De cette façon, des liens plus forts se créent et le sentiment d'appartenance des parents envers le milieu de garde est renforcé (Mercier & Tochon, 2004). Par ailleurs, il est important que le milieu de garde soit un endroit accueillant et chaleureux et que le moment d'accueil soit adapté à l'enfant et à sa famille. Ces conditions facilitent la séparation entre l'enfant et son parent et la transition entre le milieu familial et le milieu de garde (Gouvernement du Québec, 2007).

D'autre part, les rencontres formelles sont aussi pertinentes que les rencontres informelles, car elles offrent un temps d'arrêt pour discuter de certains sujets qui ne peuvent pas toujours être abordés au quotidien, faute de temps. Par exemple, certains sujets tels que l'histoire de l'enfant, les événements significatifs dans sa vie, les valeurs familiales, les approches éducatives à privilégier, la philosophie ainsi que les politiques du milieu de garde méritent (et nécessitent) une conversation plus approfondie. De plus, lorsque les parents et les éducatrices s'assoient ensemble pour échanger sur ces contenus, cela augmente les chances de créer une continuité (cohérence inter-milieus) à propos de l'éducation de l'enfant et des interventions à privilégier auprès de ce dernier (Mercier & Tochon, 2004). D'ailleurs, des éducatrices et des mères questionnées dans le cadre de la présente recherche décrivent ces rencontres comme étant un moment privilégié pour renforcer la relation ainsi que la confiance en l'autre. Les mères apprécient particulièrement ce moment, seules en compagnie de l'éducatrice. Selon Catarsi et Sharmahd (2012), ces rencontres sont aussi nécessaires pour permettre le développement d'une relation de partenariat entre parents et éducatrices. Les mêmes auteurs ajoutent qu'un entretien entre eux devrait avoir lieu avant l'arrivée de l'enfant dans le milieu de garde, une fois son adaptation complétée et avant le départ pour les vacances d'été. Outre ces moments, d'autres entretiens peuvent aussi être proposés si cela est jugé pertinent par les adultes responsables.

En référence au modèle élaboré par Elliott (2005) décrit précédemment, il appert que pour atteindre l'ensemble des niveaux de communication, un temps d'arrêt lors des rencontres formelles est nécessaire. En effet, il est peu probable que des sujets complexes et délicats soient abordés lors de l'accueil matinal ou lors des retrouvailles entre le parent et l'enfant en fin de journée. Cela étant dit, les résultats obtenus indiquent également que les rencontres formelles n'ont pas lieu dans tous les milieux, puisque seulement quatre éducatrices, deux mères ainsi que deux pères en font état. Les résultats de Cantin et Lemire (2010) confirment que peu de milieux proposent des mesures facilitant les premiers contacts avec les parents, comme les rencontres formelles.

Contact indirect. Tous les participants évoquent le cahier de suivi quotidien comme mode de communication employé. Les mémos, les appels téléphoniques et les courriels sont d'autres moyens utilisés, mais à une fréquence moindre. Concernant le cahier de suivi quotidien, des éducatrices et des parents émettent des réserves à son égard. En effet, selon certains participants, cet outil de communication offre un portrait peu détaillé de la journée de l'enfant et ne fait pas état de sujets substantiels. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Coutu et al. (2010) qui révèlent que des mères aimeraient avoir davantage d'informations dans les notes écrites. Les données obtenues par Lebœuf (2014) suggèrent également que le cahier de suivi quotidien ne permet pas un échange réciproque entre les parents et les éducatrices. En fait, contrairement aux éducatrices, les parents n'y inscrivent aucune information. De plus, des éducatrices questionnées dans la présente recherche priorisent l'approche en personne, particulièrement lorsqu'elles ont des sujets plus délicats à aborder avec les parents. En fait, tel que mentionné précédemment, celles-ci craignent que certaines informations écrites dans le cahier de suivi quotidien soient interprétées de manière erronée par les parents. Cela étant dit, si ce moyen de communication ne peut remplacer le contact en personne, il peut être fort utile lorsque les parents et les éducatrices

ne parviennent pas à échanger en personne durant la journée. Par contre, il ne peut devenir le seul mode de communication et il est sans doute souhaitable que ce moyen soit utilisé comme outil de communication complémentaire. Certaines critiques relevées par des participants portent aussi à croire que le cahier de suivi quotidien pourrait être utilisé de manière plus pertinente et efficace. Par exemple, pour être en mesure d'y inscrire davantage d'informations, les éducatrices pourraient prendre des notes sur l'enfant durant la journée en identifiant au préalable les thèmes importants à couvrir. En fin de journée, les notes pourraient être retranscrites dans le cahier de suivi quotidien. Par ailleurs, il est important que les parents soient renseignés sur la fonction du cahier de suivi quotidien et sur la façon dont il devrait être employé. L'avis des parents devrait également être sollicité pour identifier leurs besoins et leurs attentes spécifiques à l'égard de ce mode de communication.

Les mémos, les appels téléphoniques et les courriels sont d'autres moyens utilisés occasionnellement par les parents et les éducatrices. On constate toutefois que très peu de participants en font mention lors de la collecte de données. À cet effet, Kaufman (2001) ainsi que Knopf et Swick (2007) rapportent qu'il est préférable que les moyens de communication soient diversifiés pour répondre aux différents besoins des parents. De son côté, Cantin (2008) recommande également que les éducatrices utilisent plusieurs moyens de communication, puisque cela augmente les possibilités d'échanges. Enfin, à l'ère des technologies, l'utilisation d'internet (à l'aide d'un site sécurisé) pourrait être davantage employée pour partager des photos concernant les réalisations de l'enfant durant la journée. Ces informations communiquées aux parents permettraient, entre autres, d'alimenter les échanges lors des interactions en personne.

Sujets de communication. Plusieurs thèmes de discussion jaillissent des propos recueillis auprès des participants. Cinq thèmes ressortent du discours des éducatrices (à propos de l'enfant, du parent, de la famille, de l'éducatrice et d'autres sujets), alors qu'on en dénombre quatre pour

les mères (à propos de l'enfant, de la famille, de l'éducatrice et de sujets autres) et un seul pour les pères (à propos de l'enfant). Ces dimensions sont explicitées dans la prochaine partie, suivies des sujets plus difficiles à aborder (à propos de l'enfant, de la famille et de l'éducatrice).

À propos de l'enfant. Sans surprise, tous les participants s'entendent pour dire que des sujets relatifs à l'enfant sont abordés. Il est question des dimensions liées au développement global de l'enfant, notamment socio-affective, cognitive, motrice et physique ainsi que langagière. Les difficultés comportementales, les interventions et les pratiques éducatives à privilégier sont également mentionnées. Ces résultats appuient l'idée selon laquelle l'enfant doit être la priorité des adultes responsables de son éducation. En effet, tel qu'indiqué précédemment, la relation parent-éducatrice doit être centrée sur l'enfant. Les adultes qui en prennent soin ont donc comme responsabilité première de soutenir son développement et son bien-être. Par conséquent, il est logique que les communications entre les adultes abordent en priorité des sujets touchant l'enfant. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Mc Grath (2007), qui suggèrent que les échanges entre les parents et les éducatrices se centrent surtout sur les expériences de l'enfant et sur son bien-être.

Cela étant dit, le cerveau de l'enfant se développe de manière exponentielle lors des premières années de vie. Cette croissance a un impact significatif sur l'ensemble des sphères de son développement (Speech-Langage and Audiology Canada, 2012). Il est donc essentiel que des échanges réguliers en lien avec ces informations surviennent. En lien avec ce qui précède, la dimension socio-affective est mentionnée par l'ensemble des groupes de participants questionnés dans la présente recherche. Cette dimension comprend les intérêts de l'enfant, ses qualités, son estime personnelle, ses émotions, de même que ses relations avec les autres enfants et avec l'éducatrice. Les résultats obtenus sont en phase avec ceux d'Endsley et Minish (1991) qui indiquent que la plupart des discussions parent-éducatrice sont en lien avec le comportement

l'humeur de l'enfant. Selon Chatelein-Gobron (2014), il est également important que les échanges verbaux portent sur les relations qu'entretient l'enfant avec son entourage. De plus, la composante socio-affective fait partie du modèle évolutif de la communication élaboré par Elliott (2005). Les informations portant sur cette dimension s'inscrivent dans le deuxième et troisième niveau du modèle de communication (Elliott, 2005). Au deuxième niveau, parents et éducatrices discutent des caractéristiques de l'enfant, de ses intérêts et des relations sociales qu'il entretient. Quant au troisième niveau, il concerne, entre autres, les échanges autour des réussites et des forces de l'enfant.

Des éducatrices, des mères et des pères ont aussi fait référence aux fonctions motrices, physiques et physiologiques (alimentation, sommeil et apprentissage de la propreté) comme sujets d'échange. À cet effet, Chatelein-Gobron (2014) mentionne que les éducatrices sont davantage portées à rapporter des faits portant sur le sommeil et sur la nourriture, comparativement aux sujets plus qualitatifs, comme ceux liés à la qualité des relations sociales de l'enfant. Ce thème rejoint le premier niveau du modèle de communication (Elliott, 2005), qui comprend le partage d'informations à propos des besoins physiologiques et de sécurité de l'enfant (santé, alimentation, sommeil, propreté, sécurité).

De nouveau, tous les groupes de participants parlent du développement cognitif de l'enfant qui comprend les activités, les jeux ou les apprentissages réalisés par ce dernier. Les jeux et les activités quotidiennes permettent à l'enfant de parfaire diverses habiletés et cela dans plusieurs domaines à la fois (Gouvernement du Québec, 2014b). Par exemple, à travers le jeu, l'enfant développe ses capacités cognitives (résolution de problème), motrices (construction), langagières (expression de sa pensée) et affectives (affirmation de son identité et de ses goûts). Ces informations sont des éléments riches à partager entre adultes. De son côté, Chatelein-Gobron (2014) ajoute qu'il est important que les échanges verbaux portent sur l'évolution et les

apprentissages faits par l'enfant. La dimension cognitive, telle que relevée par les participants, correspond au troisième niveau du modèle de communication (Elliott, 2005). Rappelons que celui-ci comprend des informations en lien avec les habiletés et les apprentissages de l'enfant (Elliott, 2005).

Seules les éducatrices évoquent les informations quant au développement langagier de l'enfant. Or, des études suggèrent que la période qui s'étend de la naissance jusqu'à l'âge de six ans est particulièrement propice à l'apprentissage d'habiletés en lecture et en écriture (Strickland & Morrow, 2000). En fait, une croissance significative au niveau de la phonologie, du vocabulaire, de la syntaxe et de la sémantique est observée lors des premières années de vie (Speech-Language and Audiology Canada, 2012). En milieu de garde, plusieurs moments de la journée doivent être utilisés pour soutenir le développement du langage, que ce soit à travers le jeu, la lecture d'une histoire, l'apprentissage d'une chanson, etc. Les éducatrices ont la responsabilité d'observer attentivement les enfants et de planifier des activités susceptibles de stimuler le langage, en élargissant le vocabulaire de l'enfant, par exemple (Gouvernement du Québec, 2014b). Ces informations en lien avec le développement langagier sont donc importantes à aborder.

Dans le même ordre d'idées, tous les groupes de participants rapportent, comme sujets de discussion, les difficultés comportementales et les interventions à privilégier auprès de l'enfant. Des éducatrices et des mères mentionnent également échanger sur les pratiques éducatives mises en place dans le milieu de garde. D'abord, selon Rouillé (2009), les parents et les éducatrices sont appelés à travailler ensemble à la recherche de solutions, si des problématiques sont rencontrées chez l'enfant. Lorsque les éducatrices abordent ces sujets avec les parents, elles remplissent la responsabilité préventive qu'elles jouent auprès de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2014a). En lien avec ce qui précède, Coutu, Lavigueur, Dubeau et Tardif (2003) rappellent le rôle

essentiel joué par les éducatrices pour dépister des comportements inquiétants chez les enfants. Pour être en mesure de rapporter des informations justes, il est recommandé que les éducatrices décrivent de manière objective les faits qu'elles observent. Ces observations se font au quotidien et à divers moments clés de la journée. Une fois les données recueillies, une synthèse des observations est faite aux parents et des échanges peuvent débiter quant aux interventions à mettre en place pour aider l'enfant à progresser. D'autre part, il est aussi important que les échanges à l'égard des pratiques préconisées (p. ex. : programme d'activités et routine de vie) soient entamés, avant même que des difficultés surviennent (Gouvernement du Québec, 2003). Cette démarche facilitera la cohérence entre les milieux et le travail à faire advenant que l'enfant présente certains défis. Dans le modèle d'Elliott (2005), ces thèmes se situent au troisième niveau de communication. Le troisième niveau comprend un partage d'informations en lien avec les façons d'encourager l'enfant vers la réussite, ainsi que les pratiques qui sont propres aux différents milieux.

À propos du parent, du milieu familial et de l'éducatrice. Seules les éducatrices évoquent des sujets à propos des parents (informations personnelles, attentes et inquiétudes). Toutefois, des informations concernant le milieu familial (activités) sont rapportées autant par les éducatrices que par les mères. Ces deux derniers groupes de participants relèvent également des contenus en lien avec l'éducatrice (attentes et informations personnelles). En premier lieu, puisque les parents jouent un rôle fondamental dans la vie de leur enfant et sont les premiers responsables de leur éducation, ils doivent être régulièrement sollicités afin qu'ils participent activement à l'éducation préscolaire de leur enfant (Hughes & Mac Naughton, 2000). En fait, lorsque les préoccupations des parents et leurs besoins sont questionnés et valorisés, cela favorise une meilleure participation de leur part dans le milieu de garde (Gouvernement du Québec, 2014b). Bosse-Platière, Loutre-Du Pasquier et al. (2008) parlent également de la nature des

informations que les parents doivent communiquer aux éducatrices. Selon ces auteurs, les échanges portent sur leurs préoccupations, leurs rêves et leurs attentes pour leur progéniture. Les valeurs éducatives des parents sont aussi importantes à questionner (Gouvernement du Québec, 2003). Relativement à ces résultats, Denat (2011) ajoute qu'il est essentiel que les parents transmettent des indications sur le fonctionnement de l'enfant dans le milieu familial (incluant les activités réalisées en compagnie des membres de la famille). Ces renseignements alimentent les échanges et permettent aux éducatrices de connaître davantage l'enfant et de s'adapter plus aisément à ses besoins durant la journée. Par ailleurs, les éducatrices doivent aussi parler de certains sujets les concernant, comme les valeurs éducatives qu'elles préconisent et leur approche auprès de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2003). Ces thèmes se situent au troisième niveau de communication dans le modèle d'Elliot (2005).

Autres sujets. Finalement, autant les éducatrices que les mères ont mentionné aborder d'autres sujets, qui ne sont pas nécessairement en lien avec le milieu de garde (p. ex. : commentaires sur l'actualité). Ces résultats coïncident avec ceux obtenus par Endsley et Minish (1991) qui notent que certains sujets plus routiniers et « hors contexte » font partie intégrante des conversations entre adultes (p. ex. : les salutations d'usage). Ces sujets sont utiles pour alléger les discussions et visent également à entretenir le lien parent-éducatrice.

Enfin, les résultats à l'égard des sujets de discussion corroborent les propos d'Elliot (2005) qui soutient que les niveaux de communication généralement atteints entre parents et éducatrices se situent entre le premier et le troisième niveau de communication. Il a également été possible de constater que la quantité de thèmes abordés n'est pas tout à fait la même selon le groupe de participants et que certains thèmes, qui sont pourtant importants (p. ex. : développement socio-affectif, pratiques éducatives, activités réalisées dans le milieu familial), sont absents du discours de certains parents et éducatrices.

Sujets difficiles à traiter. Les éducatrices rapportent que les sujets relatifs à l'enfant ainsi qu'au milieu familial sont plus difficiles à aborder avec les parents. Quant aux mères, elles identifient les contenus qui concernent principalement l'éducatrice. Ces thèmes sont explorés dans la présente section. Ensuite, nous tentons d'expliquer pourquoi certains participants (éducatrice, mères et pères) indiquent qu'il n'y a pas, pour eux, de sujets de discussion plus épineux.

À propos de l'enfant. Les données obtenues dans la présente recherche indiquent que ce sont les sujets entourant l'enfant qui sont les plus ardues à aborder pour les éducatrices. Plus précisément, celles-ci évoquent les comportements sexuels, les difficultés comportementales, les retards de développement et les interventions à privilégier auprès de l'enfant. Ces résultats appuient les propos de Bosse-Platière et Loutre-Du Pasquier (2008), qui stipulent que les difficultés éprouvées par certains jeunes inquiètent les professionnels et qu'il peut être ardu d'en discuter avec les parents. À ce propos, Chatelein-Gobron (2014) explique que les éducatrices souhaitent généralement en informer les parents, mais ne veulent pas dramatiser la situation. De plus, les restitutions en fin de journée ont lieu dans un temps restreint et devant d'autres parents, collègues ou enfants. Ce contexte n'est pas toujours propice à un échange sérieux et en profondeur, où une réflexion peut être entamée pour comprendre les comportements de l'enfant, y donner un sens et trouver des pistes de solution qui engendreront des changements à court et à long terme (Chatelein-Gobron, 2014).

En ce qui a trait aux comportements sexuels de l'enfant, les éducatrices évoquent surtout ceux liés à la masturbation et à l'exploration des parties intimes. À ce propos, Saint-Pierre et Viau (2008) indiquent que l'enfant peut exprimer sa sexualité tôt dans son développement, même si celle-ci est différente de la sexualité adulte (autant sur le plan physique que psychologique). Ces mêmes auteurs rapportent que les parents et les éducatrices sont parfois témoins de certains

comportements sexuels manifestés par l'enfant. Ces adultes peuvent alors être étonnés, inquiets, ou ressentir un malaise face à ceux-ci. Ils peuvent aussi se questionner sur la manière appropriée d'intervenir, d'encadrer et d'éduquer l'enfant (Saint-Pierre & Viau, 2006). Ces propos coïncident avec ceux des éducatrices questionnées dans la présente étude, qui expriment qu'il est malaisé d'échanger sur les comportements sexuels de l'enfant devant les parents. Pour être en mesure d'informer les parents de façon appropriée, il est important que les éducatrices possèdent des connaissances en lien avec les étapes du développement sexuel normal chez les enfants. Lorsque celles-ci observent des comportements sexuels chez ces derniers, il est recommandé qu'elles partagent les faits avec les parents pour que les adultes concernés décident de l'encadrement, des limites et des informations à transmettre à l'enfant (Saint-Pierre & Viau, 2006).

Ensuite, les difficultés comportementales évoquées par les éducatrices comprennent les comportements externalisés, tels que l'agressivité et l'opposition à l'adulte. Ce type de comportement est orienté vers autrui et se présente, entre autres, lorsque l'enfant vit une frustration et réagit en poussant, mordant ou frappant les autres. Quant à l'opposition à l'adulte, il se manifeste par des comportements hostiles ou agressifs envers une figure qui représente l'autorité. Selon Galéra et Bouvard (2012), les gestes d'opposition, d'agitation et d'impulsivité sont fréquents à partir de l'âge de 18 mois chez les enfants. Une diminution de ces agissements est généralement observée lorsque ceux-ci grandissent, apprennent à réguler leurs émotions, à communiquer pour résoudre leurs problèmes et à exprimer davantage leurs besoins (Galéra & Bouvard, 2015). Toutefois, chez moins de 10% des enfants âgés de six ans, il arrive également que ces gestes persistent (Peticlerc, Boivin, Dionne, Zoccolillo, & Tremblay, 2009). Ces informations nous indiquent que cette problématique est plutôt commune, à un moment ou un autre, lors de la petite enfance. Cela étant dit, les données rapportées par Coutu et al. (2003) vont de pair avec celles obtenues dans la présente étude. Les résultats de ces chercheurs révèlent que

les comportements de colère et d'agressivité physique sont identifiés comme étant les plus pénibles à gérer par les éducatrices en milieu familial. De plus, l'intervention auprès des enfants qui présentent des comportements agressifs est le thème de formation qui est le plus souhaité par les éducatrices questionnées (Coutu et al., 2003). Cela étant dit, il est aussi reconnu que les éducatrices, appuyées par les parents, doivent intervenir rapidement lorsque ces comportements se manifestent, puisque ceux-ci peuvent engendrer des conséquences négatives pour l'enfant, pour sa famille ou pour les autres jeunes du groupe (Turcotte, Saint-Jacques, St-Amand, & Dionne, 2005).

En ce qui concerne les retards de développement, les éducatrices font principalement référence aux retards de langage et à des déficits quant aux habiletés sociales de l'enfant. Des éducatrices sont aussi préoccupées par les intérêts restreints manifestés par des enfants et par les gestes stéréotypés adoptés par certains. Ces dernières craignent notamment que l'enfant qui adopte ces gestes souffre d'un trouble du spectre de l'autisme. Il est possible que certaines éducatrices ressentent un inconfort à intervenir, puisqu'elles ne sont pas en mesure de poser un diagnostic ou de statuer sur le retard en question. À cet égard, Coutu et ses collaborateurs (2003) mentionnent qu'il n'est pas question pour les éducatrices de poser un diagnostic sur un retard de développement possible. Toutefois, ces dernières peuvent observer, reconnaître et documenter les comportements inquiétants qui révèlent des retards sur le plan développemental (en utilisant certaines grilles ou questionnaires). Une fois les informations recueillies, les éducatrices ont ensuite la responsabilité d'en informer les parents pour que l'enfant soit évalué (au besoin) par un professionnel, que ce soit un psychologue, un orthophoniste, un ergothérapeute, ou un pédopsychiatre. Ceux-ci pourront alors émettre un diagnostic et des recommandations visant le bien-être de l'enfant.

Des éducatrices révèlent également une difficulté à discuter des interventions à privilégier auprès de l'enfant, particulièrement lorsqu'une problématique survient (p. ex. : retard de développement). En fait, certaines d'entre elles expliquent qu'il peut y avoir des disparités dans l'approche préconisée par chacune. Ceci appuie la position de Rentzou (2011) qui met en évidence la présence de positions divergentes entre les parents et les éducatrices en ce qui concerne l'éducation, le développement et les soins à apporter à l'enfant. Cela étant dit, les résultats obtenus dans la présente recherche s'éloignent des conclusions de Rentzou (2011) et de Bouve (1999). En effet, ceux-ci rapportent que les parents et les éducatrices ont souvent des visions divergentes par rapport aux interventions à privilégier et qu'ils sont plus souvent désaccord face à celles-ci (Bouve, 1999). Bien que ce thème ait été soulevé par certains participants comme un sujet qui s'aborde plus difficilement, nos résultats sont plus nuancés et n'ont pas permis de conclure que cet enjeu survient de manière si fréquente chez les principaux concernés.

À propos du milieu familial. Des éducatrices interrogées mentionnent qu'il est délicat de discuter des changements qui surviennent à l'intérieur du noyau familial, telle une séparation des parents. À ce propos, des données suggèrent qu'en 2003, il y a eu 70 000 divorces au Canada et que ce nombre est en croissance présentement (Carobene et Cyr, 2006). Les recherches sur le sujet proposent également que les enfants de parents divorcés sont plus à risque de développer des difficultés (que ceux vivant dans une famille intacte), notamment s'ils sont exposés à des conditions de vie difficiles (Amato, 2001). Toutefois, il a été aussi démontré que la présence d'un soutien parental et d'un réseau extrafamilial favorise les capacités de résilience chez les enfants et diminue le stress vécu par tous les membres de la famille (Amato, 2000). Lorsque ce type de situation survient, les éducatrices informées de la situation pourront devenir une source de soutien, tant pour les parents que pour les enfants. Ces renseignements suggèrent qu'il est

pertinent que parents et éducatrices discutent de la vie familiale et des défis qui y sont rencontrés, même si les échanges à cet effet sont parfois délicats à entreprendre.

À propos de l'éducatrice. Trois mères mentionnent que certains sujets sont plus difficiles à aborder avec l'éducatrice, notamment les informations personnelles et les compétences de celle-ci. Il est possible que ces sujets soient plus délicats pour les mères, car elles appréhendent la réaction des éducatrices face aux critiques formulées. Celles-ci peuvent aussi craindre que la relation entre elle et l'éducatrice, ou entre l'enfant et l'éducatrice, soit affectée. D'ailleurs, dans les travaux effectués par Lebœuf (2014), certains groupes de parents faisaient état de leur peur d'être jugés s'ils signalaient leur divergence d'opinions à l'éducatrice. Ces mêmes parents redoutaient également que leur intervention nuise au lien qui unit l'enfant à l'éducatrice.

Pour terminer, une éducatrice, deux mères et l'ensemble des pères expriment qu'il n'y a pas vraiment de sujet plus ardu à aborder. Ces réponses peuvent s'expliquer par le fait que certains participants sont moins sensibles ou dérangés face aux commentaires formulés par autrui ou qu'ils se sentent assez confortables d'aborder une plus grande variété de sujets. Ce constat a d'ailleurs été émis par trois pères. Quoi qu'il en soit, il est tout de même surprenant de constater que ces participants s'estiment capables d'aborder tous les sujets avec aisance. Il est possible que ces répondants n'aient pas vécu de différends ou de situations plus difficiles avec l'éducatrice de leur enfant. Par conséquent, ceux-ci n'ont pas été en mesure de donner des exemples précis à l'égard de ce sujet. Il est aussi possible de formuler l'hypothèse que des sujets plus substantiels, susceptibles de créer des différends, ne sont finalement pas discutés par ces participants.

Stratégies employées pour faire face aux sujets difficiles à traiter. Les éducatrices et les mères exposent différentes stratégies pour faire face aux sujets décrits précédemment. Les réponses se divisent en deux thèmes principaux qui relèvent des habiletés relationnelles et professionnelles. Les prochaines lignes se consacrent à la description de ces thèmes, de même

qu'aux stratégies employées par les mères (discuter des interventions en présence de la direction ou éviter la situation).

Habiletés relationnelles. Les habiletés relationnelles font référence au savoir-être des éducatrices, c'est-à-dire aux aptitudes et aux comportements qu'elles déploient pour entrer en relation de façon adaptée avec les parents. Plus spécifiquement, les habiletés suivantes sont mentionnées : adopter une attitude empathique, rassurer les parents, respecter le rythme de ceux-ci, prendre un recul face à la situation et utiliser l'humour lorsqu'un sujet plus délicat survient.

D'abord, l'empathie se caractérise par la capacité d'une personne à comprendre les sentiments, les émotions et les pensées de l'autre. Des éducatrices rapportent qu'il est important de se mettre à la place des parents lorsqu'elles ont à rapporter des informations qui sont plus difficiles à entendre pour ces derniers. Cette approche suggère qu'elles sont à l'écoute de ce que l'autre peut ressentir face à la situation. Elle permet également aux éducatrices d'accorder une attention particulière à la manière dont certaines informations sont présentées aux parents. Selon Mc Grath (2007), les parents souhaitent obtenir des renseignements justes à propos de leur enfant, mais ils sont aussi sensibles à la façon dont ceux-ci leur seront communiqués. Chatelein-Gobron (2014) suggère également aux éducatrices de porter une attention particulière aux émotions des parents ainsi qu'à la manière dont ceux-ci saisissent l'information qui leur est transmise. D'autre part, le fait de rassurer les parents permet de diminuer le niveau d'anxiété présent à l'égard de la situation problématique. Tel qu'il a été mentionné par une éducatrice, il faut toutefois offrir un portrait juste de la situation.

Ensuite, des éducatrices indiquent qu'elles respectent le rythme et la position des parents à l'égard de la situation de leur enfant. En agissant de la sorte, elles souhaitent guider les parents dans leur cheminement et ne pas les brusquer dans leur démarche. Cela permet aussi aux parents de s'adapter progressivement à une nouvelle situation et à de nouvelles informations qui

concernent leur enfant (Denat, 2011). Bosse-Platière, Dethier et al. (2008) ajoutent que les éducatrices doivent veiller à ne pas blesser les parents en leur transmettant une image négative d'eux-mêmes et de leurs capacités. Ces dernières doivent tenter de se mettre à leur place, être attentives à leurs demandes et comprendre leur réalité avec sensibilité, ce qui peut prendre un certain temps.

Dans un autre ordre d'idées, une éducatrice rapporte prendre un certain recul lorsqu'une situation génère chez elle des émotions plus fortes. Ces dires illustrent bien les propos de Bosse-Platière, Dethier et al. (2008), qui précisent qu'une certaine distance doit être prise par les éducatrices pour qu'elles parviennent à analyser une situation et y répondre de manière adéquate, sans être envahies par leurs propres émotions. Cette distance, lorsqu'elle est accompagnée d'une attitude empathique, permet à l'éducatrice d'observer, d'écouter et d'analyser adéquatement les enjeux ainsi que les demandes faites par les parents (Bosse-Platière, Dethier et al., 2008). Selon Denat (2011), il est préférable de laisser passer quelques jours avant d'entamer une conversation lorsqu'une situation a engendré trop d'émotions de part et d'autre. Le même auteur rapporte que lorsqu'elles traitent des sujets plus émotifs sur le plan personnel, les éducatrices doivent accorder une attention particulière à ce qui se passe à l'intérieur d'elles-mêmes et ainsi réfléchir à leur façon de faire et de raisonner. En fait, le travail de l'éducatrice nécessite une capacité à se centrer sur ses émotions, ses réactions et son histoire pour ensuite être attentive à l'enfant et à ses parents (Bosse-Platière, Dethier et al., 2008). Dans bien des cas, ce travail réflexif n'est possible qu'avec le soutien régulier d'un superviseur ou d'une personne compétente qui accompagne les éducatrices à travers ce cheminement.

L'utilisation de l'humour, qui relève également des compétences relationnelles, est une autre habileté nommée par une éducatrice. Selon Joris (2010), lorsqu'il est employé au bon moment et de manière adéquate, l'humour sert à dédramatiser, à relativiser et à prendre une

certaine distance face à un problème. Il est aussi un outil qui facilite la relation entre deux personnes.

Enfin, certaines des habiletés relationnelles nommées ci-dessus rejoignent les postulats compris dans l'approche centrée sur la famille, élaborée par Cantin (2008). Toutefois, il est important de mentionner que cette approche n'a pas été évoquée par les participants. Il est donc possible qu'un certain travail s'avère nécessaire, particulièrement auprès des éducatrices, pour les sensibiliser à des modèles conceptuels de base sur lesquels elles pourront appuyer leur approche auprès des parents.

Habiletés professionnelles. Tel que mentionné précédemment, les habiletés professionnelles font davantage référence au savoir des éducatrices, c'est-à-dire aux connaissances et au savoir-faire qu'elles possèdent et à celles acquises à partir de leur formation. Les éducatrices ont dit utiliser des stratégies telles que : discuter des interventions à privilégier avec ou sans la direction, utiliser une grille d'observation, se référer à de la documentation et expliquer le sens du comportement de l'enfant. Deux mères consultent également la direction.

D'abord, des éducatrices indiquent prendre un temps d'arrêt, lors d'une rencontre formelle, pour rencontrer les parents et les consulter lorsqu'une difficulté survient. Selon Deana et Greiner (2012), les éducatrices ne doivent pas prétendre savoir de quelle façon l'enfant doit se comporter ou ce qui est bon pour lui, car elles se présentent ainsi comme le seul bon modèle pour celui-ci. Lorsqu'elles impliquent les parents, elles reconnaissent qu'ils sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant et qu'ils participent activement aux décisions le concernant. De cette façon, un partage de pouvoir peut avoir lieu quant à la prise de décision et aux responsabilités assumées par chacun. Selon Coutu et al. (2003), ces discussions surviennent idéalement dans un contexte de respect et d'écoute active. Cela étant dit, il est nécessaire que du

temps et des ressources soient déployés par la direction pour que ces échanges se produisent (Miron, 2010).

De plus, des éducatrices rapportent qu'elles préfèrent consulter la direction avant de rencontrer les parents. D'autres souhaitent également que celle-ci soit présente lorsqu'une rencontre avec les parents survient. De leur côté, des mères ont rapporté faire appel à la direction lorsqu'elles se heurtent à un sujet plus difficile à aborder avec l'éducatrice. D'abord, selon Bosse-Platière, Loutre-du Pasquier et al. (2008), les éducatrices doivent être suffisamment soutenues dans leur travail pour mieux se situer face aux parents et par rapport aux enjeux de la relation avec ceux-ci. Elles ont également besoin d'une personne à qui elles peuvent adresser leurs préoccupations et leurs questionnements. Un espace doit aussi être créé pour que celles-ci échangent et réfléchissent ensemble (Cantin et al., 2010). C'est entre autres de cette façon qu'elles pourront parvenir à cheminer et à développer de meilleures relations avec l'enfant ainsi que ses parents. Selon Milani et Pergorago (2012), une formation continue sur le travail avec les familles doit aussi être proposée aux éducatrices. Cela leur permet d'être à l'affût des nouvelles connaissances dans le domaine éducationnel. D'ailleurs, les besoins de formation et de soutien des éducatrices sont grands et ne sont pas comblés à l'heure actuelle (Coutu et al., 2003). D'autre part, les réponses fournies par des mères suggèrent que les directrices doivent connaître les parents et se montrer disponibles si un défi survient, puisqu'il arrive qu'elles ne se sentent pas suffisamment confortables pour en discuter directement avec l'éducatrice de leur enfant.

L'utilisation de grilles d'observation pour mieux objectiver les comportements problématiques, que ce soit pour cibler des difficultés comportementales ou un retard de développement, constitue un autre moyen jugé pertinent par les éducatrices. Une fois les grilles complétées, celles-ci peuvent partager l'information sous forme de faits aux parents. En ce sens, Coutu et al. (2003) proposent de combiner l'observation en milieu de garde et les questionnaires

pour recueillir l'opinion des parents. Les questionnaires permettent l'ajout d'informations pour mieux saisir la perception des parents à l'égard de leur enfant et de son fonctionnement à la maison. Le point de vue du parent peut également être comparé à celui de l'éducatrice.

Dans le même ordre d'idées, une éducatrice mentionne donner de l'information au parent sur le sujet qui pose problème en suggérant un livre de référence. Ensuite, lorsque le parent a pris connaissance du sujet et de ses particularités, un échange peut avoir lieu. Cette façon de faire permet au parent et à l'éducatrice d'avoir une référence commune pour amorcer le dialogue et utiliser un vocabulaire similaire relativement à la problématique. Une autre éducatrice rapporte consulter de la documentation pour appuyer ses interventions. À cet effet, il est important que les éducatrices basent leurs interventions sur des données probantes et sur les approches suggérées dans les écrits scientifiques.

Une autre stratégie identifiée consiste à expliquer au parent les raisons probables qui motivent l'enfant à agir comme il le fait. En fonctionnant ainsi, l'éducatrice propose des hypothèses et tente de donner un sens à l'attitude de l'enfant. Les propos de Blaxall (2008) appuient ce type d'intervention. En effet, l'auteur suggère qu'il est important de discuter des motifs qui conduisent l'enfant à adopter des comportements qui interfèrent avec son développement. Cette approche doit être utilisée de manière empathique et en adoptant une attitude de collaboration pour éviter que le parent réagisse de façon défensive ou avec fermeté.

Comportement d'évitement. Enfin, la stratégie employée par une mère vise à éviter d'aborder les sujets conflictuels. À la lumière des données recueillies, on constate qu'il arrive que les parents décident d'éviter simplement d'aborder la situation avec l'éducatrice, malgré l'inconfort vécu en lien avec la situation. En fait, les autres mères questionnées, bien qu'elles consultent la direction, décident aussi d'éviter directement la situation avec l'éducatrice. L'évitement est une stratégie généralement utilisée pour diminuer, à court terme, un sentiment

désagréable en lien avec une situation. Coleman (2013) rappelle que certaines personnes peuvent se sentir inconfortables à l'idée de créer un conflit ou un différend. Cela les pousse à éviter la confrontation. Il est donc préférable, autant pour les éducatrices que pour les parents, d'accepter les divergences d'opinions comme faisant partie des relations interpersonnelles et de les aborder de façon appropriée. À l'inverse, des problèmes non résolus demeurant au sein de la relation sont dommageables et peuvent engendrer des ruptures. Une rupture relationnelle est définie comme un moment de tension dans la relation de partenariat (Safran & Muran, 2006). Certaines ruptures sont brèves, alors que d'autres sont plus profondes et perdurent. La communication et la capacité de travailler ensemble peuvent alors être affectées. Or, il existe plusieurs façons de négocier les tensions dans la relation. Certaines personnes peuvent adopter une position de retrait alors que d'autres ont davantage recours à la confrontation (Safran, Muran, & Shaker, 2014). Le concept de rupture n'est pas négatif en soi. La dissension peut permettre une évolution et des changements positifs dans la relation, si certains éléments sont explorés et travaillés.

Obstacles rencontrés dans la relation parent-éducatrice

Rappelons que les participants désignent les thèmes suivants comme faisant obstacle à la relation : les caractéristiques du parent, de l'éducatrice ainsi que de l'enfant. La faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun et le contexte organisationnel sont également évoqués.

Caractéristiques du parent. Comme obstacle, des éducatrices et des parents identifient des caractéristiques qui sont propres aux parents seulement. Par contre, les parents parlent davantage de situations observées dans le milieu de garde et ne s'attribuent pas nécessairement les caractéristiques en question. Les caractéristiques des parents qui ressortent (faible niveau d'engagement envers le milieu, attentes élevées envers l'éducatrice et négation par rapport aux

difficultés de l'enfant) sont des enjeux qui rejoignent les propos de certains auteurs, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

D'abord, des éducatrices trouvent difficile d'interagir avec les parents qui montrent un faible niveau d'engagement dans le milieu de garde. Ces parents manifestent peu d'intérêt à entrer en relation avec elles ou à connaître plus d'informations sur l'expérience de l'enfant durant la journée. Ces observations sont appuyées par Saint-Pierre (2004), qui souligne que le manque d'engagement de la part des familles est un facteur qui nuit à la relation de partenariat. Dans l'étude de Cantin et Lemire (2010), les éducatrices rapportent également que les relations les plus difficiles surviennent lorsque les parents sont renfermés et moins disposés à discuter. Les éducatrices interrogées dans la recherche de Coutu et al. (2010) mentionnent aussi une difficulté à interagir avec les parents qui sont peu collaborateurs, qui adoptent une attitude négative et qui se montrent peu ouverts à l'échange d'informations. De son côté, Bouve (2009a) identifie différentes figures de la relation parent-éducatrice à partir d'entretiens menés auprès de trente-six parents. Parmi les cinq modèles proposés par l'auteur, il y a le modèle de consommation. Dans ce modèle, le parent n'est pas porté à entrer en contact avec le personnel et les discussions avec celui-ci demeurent superficielles. Ce type de parent ne montre pas le désir de s'investir davantage dans la relation et valorise les échanges brefs, qui portent davantage sur des faits. Selon Bouve (2005), certains parents reconnaissent que le milieu est adéquat pour leur enfant sans avoir d'attentes pour eux-mêmes. Ceux-ci considèrent que les professionnels travaillent avec leur enfant, mais sans eux.

Compte tenu des éléments qui précèdent, certaines hypothèses peuvent être émises pour expliquer le faible niveau d'engagement de certains parents en milieu de garde. En fait, pour être en mesure d'intervenir adéquatement, les éducatrices doivent comprendre les motifs qui amènent ces parents à adopter ce type d'attitude. Par exemple, il est possible que les parents plus distants

agissent de cette façon par crainte que l'éducatrice pose un jugement négatif quant à leurs capacités parentales. Cette hypothèse a d'ailleurs été exprimée par une éducatrice de notre étude.

Des parents peuvent aussi se sentir moins compétents que les éducatrices en matière d'éducation et avoir de la difficulté à échanger tout en donnant leur point de vue devant elles (Moisset, 2005). Mercier et Tochon (2004) notent que certains parents attribuent des pouvoirs exagérés aux éducatrices et les placent sur un piédestal. Cela pourrait les amener à limiter les échanges en leur présence. Pour leur part, Larose, Terrisse, Bédard et Couturier (2006) suggèrent que les parents soumis à un grand nombre de facteurs environnementaux stressants adoptent plus souvent une attitude et des pratiques éducatives laxistes ou, au contraire, des attitudes qui sont rigides, dogmatiques et plus coercitives.

D'autre part, les éducatrices ont aussi comme responsabilité d'instaurer les conditions propices à ce que les parents soient davantage engagés dans le milieu de garde. En ce sens, le modèle élaboré par Hoover-Dempsey, Walker et Sandler (2005) indique que ces derniers sont plus impliqués dans l'éducation s'ils considèrent que cela influence de manière positive les apprentissages et les succès de leur enfant. Il en va de même s'ils perçoivent leur participation comme étant attendue par le milieu scolaire et par leur enfant. De plus, le choix des parents quant aux engagements à privilégier est influencé par trois facteurs qui sont : leurs compétences et leurs habiletés, le temps dont ils disposent pour s'impliquer et les invitations spécifiques qui leur sont offertes par le milieu de garde. Ainsi, il appartient aux éducatrices de clarifier les attentes quant à la participation des parents et d'offrir des opportunités pour que ceux-ci prennent part aux activités du milieu.

De plus, des éducatrices sondées lors du présent essai rapportent des situations où elles observent des difficultés chez certains enfants. Celles-ci trouvent ardu de travailler avec les parents qui n'observent pas les mêmes choses qu'elles. Des pères font aussi ce constat, c'est-à-

dire qu'ils sont témoins de situations où un parent n'accepte pas certains commentaires émis par l'éducatrice à l'égard de son enfant. Les difficultés d'un enfant sont une question délicate pour les parents. D'abord, face à ce type de situation, les parents peuvent se poser plusieurs questions qui génèrent chez eux du stress, tant qu'elles ne sont pas abordées clairement avec l'éducatrice. Par exemple, le parent peut se demander si le professionnel s'attend à ce qu'il réprimande son enfant ou à ce qui lui explique les règles du milieu (Chatelein-Gobron, 2014). D'autre part, selon McGrath (2007), des parents peuvent se sentir embarrassés par certains comportements adoptés par leur enfant ou interpréter les commentaires des éducatrices comme une critique à l'égard de leurs capacités parentales. Lorsqu'un parent prend connaissance des embûches de son enfant, il peut aussi réagir de manière à éviter les propos de l'éducatrice ou chercher à réduire au minimum les contacts pour ne pas faire face aux commentaires négatifs (Mercier & Tochon, 2004). Massing (2008) rappelle que certains parents peuvent se sentir inadéquats ou désemparés face à la situation. Cela peut les inciter à adopter une position défensive ou de retrait.

Enfin, des éducatrices et des mères questionnées expliquent que les attentes des parents sont parfois irréalistes envers les éducatrices. Bouve (2009a) propose également que certains parents présentent des attentes élevées en ce qui concerne l'éducation de leur l'enfant en milieu de garde. Pour ces parents, les valeurs et les pratiques adoptées par le milieu ne leur conviennent pas nécessairement. L'importance de bien définir les mandats de chacun prend tout son sens dans ce type de situation. En effet, les attentes élevées de certains parents peuvent entre autres provenir du fait que les rôles et les responsabilités n'ont pas été clairement discutés et départagés. Bien que soulevés une seule fois lors des entrevues, les propos d'une mère expriment bien cette hypothèse. Cette dernière a exprimé une confusion autour des rôles et des tâches de chacun lors de l'accueil matinal (le parent se demande si l'éducatrice prend en charge immédiatement

l'enfant à son arrivée ou s'il est responsable de gérer la situation tant et aussi longtemps qu'il est en présence de son enfant).

Caractéristiques de l'éducatrice. Des mères et un père proposent que le sentiment de jugement et le faible niveau d'engagement de la part de l'éducatrice constituent des obstacles à la relation. À cet égard, Saint-Pierre (2004) rapporte que les caractéristiques personnelles appartenant autant aux éducatrices qu'aux parents, c'est-à-dire un manque d'habiletés interpersonnelles, d'empathie et d'ouverture nuisent à la relation de partenariat. D'ailleurs, la capacité d'accepter l'autre tel qu'il est sans émettre de jugement est un élément de base compris dans l'approche centrée sur la famille (Cantin, 2008). Ce dernier auteur souligne l'importance, pour les éducatrices, d'adopter cette attitude lorsqu'elles entrent en relation avec les parents. Cela signifie qu'elles acceptent le parent comme il est, sans jugement sur ses paroles ou actions. De son côté, Chatelein-Gobron (2014) rapporte que pour faire confiance, les parents doivent se sentir accueillis dans leur unicité. Dans le même ordre d'idées, si le bien-être de l'enfant est au centre de la relation parent-éducatrice, il n'est pas étonnant de constater qu'un manque d'engagement de la part de l'éducatrice envers ce dernier puisse avoir un impact sur cette même relation. À cet effet, Miron (2010) rapporte que les parents s'attendent, avant tout, à ce que les éducatrices aiment leur enfant et qu'elles offrent le meilleur d'elles-mêmes dans leur travail auprès de celui-ci. De son côté, Mc Grath (2007), ajoute que les mères sont principalement concernées par la relation qu'entretient l'enfant avec son éducatrice et le bien-être de celui-ci dans le milieu de garde.

Faible compatibilité entre les caractéristiques de chacun. Des éducatrices et des mères reconnaissent que le manque de compatibilité entre certaines de leurs caractéristiques et celles des parents peut nuire à la relation. Selon Mercier et Tochon (2004), les relations entre les parents et les éducatrices fluctuent en fonction de la personnalité, des valeurs et des affinités de chacun.

Dans la relation, chaque partie doit interagir avec une personne qu'elle ne choisit pas. Cette personne n'a pas la même histoire, les mêmes points de repère ni la même manière de se sentir qu'elle (Bosse-Platière, Dethier et al., 2008). D'ailleurs, selon Deana (2012), cela peut être confrontant de faire face à l'altérité. Miron (2010) ajoute qu'il est généralement plus aisé pour les éducatrices de développer une relation avec un parent dont la personnalité est semblable à la leur. Par exemple, selon le point de vue de Crossman (2008), les éducatrices sont moins portées à communiquer avec les familles qu'elles ne comprennent pas et qu'elles jugent de manière plus négative. Pourtant, ce sont généralement celles-ci qui nécessitent davantage de soutien. Bien que le travail avec des familles qui ont des caractéristiques divergentes peut être par moment décourageant et ardu, il s'avère également enrichissant puisqu'il incite les éducatrices à examiner leur propre bagage et à développer une meilleure compréhension d'elles-mêmes et des autres (Kaufman, 2001). Cela implique que l'éducatrice se penche sur la réalité du parent et tente de la comprendre, bien que celle-ci soit différente de la sienne (Massing, 2008). De plus, Cantin (2008) mentionne qu'il faut avoir confiance en soi comme professionnel pour côtoyer des parents dissemblables, sans se sentir menacé. Blanc et Bonnabesse (2008) ajoutent que pour s'adapter à ce type de situation, les professionnels doivent bénéficier de moments pour réfléchir sur leur pratique.

Caractéristiques de l'enfant. Des pères considèrent que si l'enfant présente des difficultés comportementales, cela peut nuire à la relation avec l'éducatrice. Ces propos sont appuyés par Mercier et Tochon (2004) qui avancent que la qualité de la relation parent-éducatrice peut être influencée par les comportements et le type de personnalité de l'enfant. À cet effet, les résultats obtenus par Caublot et Blicharska (2014) suggèrent également que plus les parents ressentent du stress en lien avec la gestion des comportements de leur enfant, moins ils évaluent positivement la relation qu'ils partagent avec l'éducatrice. Selon ces mêmes auteurs, il est

possible que les parents aient alors un doute quant à la capacité des professionnels à gérer adéquatement les comportements plus problématiques de l'enfant, ce qui peut avoir un effet négatif sur la relation.

Contexte organisationnel. Certaines circonstances peuvent pousser les parents et les éducatrices à réduire leur contact et, par le fait même, leur temps d'échange. Les horaires qui diffèrent et le manque de temps sont des éléments qui ont été évoqués, tant par les éducatrices que par les mères et les pères. Ces propos vont dans le même sens que ceux rapportés par Saint-Pierre (2004). En fait, il arrive que l'enfant soit déjà présent avant l'arrivée de l'éducatrice et que celle-ci quitte avant le retour des parents dans le milieu de garde. Dans de telles circonstances, les contacts entre ces derniers sont restreints et ils ne peuvent communiquer que par l'entremise du cahier de suivi quotidien. De plus, Endsley et Minish (1991) rappellent que les parents et les éducatrices discutent plus souvent le matin ou en fin de journée lors du départ de l'enfant. Lors de l'accueil matinal, il arrive que les parents soient à la hâte alors que l'attention des éducatrices est davantage portée sur les enfants. En ce qui concerne les départs en fin de journée, tant les parents que les éducatrices peuvent se sentir fatigués et souhaitent donc regagner rapidement leur domicile (Bosse-Platière, Dethier et al., 2008). Ces moments peuvent aussi être anxiogènes pour les éducatrices puisqu'elles doivent interagir avec plusieurs parents qui sont présents en même temps (Chatelein-Gobron, 2014). Rouillé (2009) rappelle que les rencontres et les échanges n'ont pas toujours besoin de s'étendre sur une longue période. Selon cet auteur, une simple parole peut être suffisante, si elle permet à l'éducatrice de montrer aux parents et aux enfants qu'ils sont importants pour elle. Cela étant dit, il apparaît tout de même essentiel qu'un temps plus long soit pris, à certains moments, pour discuter de sujets plus délicats ou substantiels.

Or, si des parents ont très peu de contacts en personne avec les éducatrices, on peut s'interroger quant à la possibilité qu'une relation de qualité puisse se construire dans de telles

circonstances. En fait, les contacts doivent être répétés pour qu'une relation puisse se développer et deux personnes ont besoin de partager du temps et des efforts pour maintenir une relation fonctionnelle et satisfaisante (Canary & Dainton, 2003). Selon Kammenou et Anagnostopoulos (2011), le développement de relations avec les familles est un processus long, qui s'effectue progressivement. Dans une même optique, il est pertinent de revenir sur le concept de relation de partenariat et de rappeler les éléments compris dans ce type de relation jugé optimal sur le plan professionnel. Dans la relation de partenariat, les parents et les éducatrices : reconnaissent que chaque personne est égale au sein de la relation, se concertent face à des objectifs communs, reconnaissent l'expertise de l'autre et partagent le pouvoir en fonction des compétences de chacun dans le but d'atteindre les objectifs visés. La présence d'un climat basé sur la confiance et une communication fonctionnelle sont aussi des facteurs qui sont favorables à la relation de partenariat (Saint-Pierre, 2004). Cela étant dit, considérant la complexité des éléments qui mènent à la relation de partenariat, il semble peu probable que ce type de relation puisse se développer lorsque les parents ont peu de contacts en personne avec les éducatrices. En effet, dans ces circonstances, ceux-ci n'ont pas l'espace nécessaire pour interagir sur des sujets tels que les inquiétudes, les pratiques éducatives, le partage des rôles, les responsabilités, etc. D'autant plus qu'en l'absence de contacts directs, certaines informations sont manquantes (notamment tous les indices liés à la communication non verbale) et rendent ainsi peu probable une compréhension mutuelle des points de vue de l'autre.

De surcroît, un père et des mères rapportent que l'instabilité de la présence des éducatrices peut occasionner des défis au sein de la relation. En fait, la relation entre les parents et les éducatrices se développe généralement sur une période suffisamment longue. Des changements fréquents fragilisent les enfants et inquiètent bien souvent les parents (Bosse-Platière, Dethier et al., 2008). Dans l'étude menée par Cantin et Lemire (2010), les éducatrices débutantes

questionnées rapportent l'élément suivant comme étant moins propice à l'établissement d'une relation parent-éducatrice de qualité : l'entrée rapide d'une éducatrice dans le milieu (c'est-à-dire, prendre la place d'une autre éducatrice sans connaître les parents du groupe). Les travaux de Swartz et Easterbrooks (2014) confirment d'ailleurs ces propos. Les auteurs affirment que les parents sont davantage satisfaits de la relation avec les éducatrices lorsqu'ils la connaissent déjà depuis un certain temps, puisque la relation de confiance prend un certain temps à se développer.

Enfin, contrairement aux éducatrices, des mères et des pères mentionnent n'avoir jamais vécu d'obstacles dans la relation. Ces résultats abondent dans le même sens que les propos rapportés par Britner et Phillips (1995) qui rappellent que les parents se disent généralement satisfaits des services qu'ils reçoivent. Par contre, certains auteurs avancent des réflexions intéressantes face à ce constat. Par exemple, Rentzou et Sakellariou (2013) rapportent que les parents évaluent la qualité du service de garde en fonction de leurs attentes et à partir de ce qu'ils souhaitent de mieux pour leur enfant. En ce sens, leur vision ne reflète pas nécessairement la réalité. Certains auteurs ajoutent que les parents évaluent de façon plus favorable les aspects de la qualité qui sont importants pour eux (Cryer & Burchinal, 1997; Cryer, Tietze, & Wessels, 2002).

Ainsi, la satisfaction qui est exprimée par les parents peut être superficielle et cache peut-être des inquiétudes face aux choix limités qui s'offrent à eux lorsqu'ils optent pour un service de garde en particulier. Par exemple, dans l'étude de Hofferth, Brayfield, Deich et Holcomb (cités dans Britner & Phillips, 1995), 96% des parents interrogés par le biais d'un sondage rapportent qu'ils sont satisfaits des services reçus. Par contre, 26% d'entre eux ont également dit qu'ils opteraient pour un autre milieu si le choix s'offrait à eux. Cela étant dit, les propos de certains parents sont quelque peu étonnants concernant l'absence de défis dans la relation. Deana (2012) rappelle que les tensions, les intérêts divergents ou les malentendus sont inévitables entre parents et éducatrices. En fait, il y aura un jour ou l'autre des moments où les besoins et les objectifs de

l'un ne seront pas totalement compatibles avec ceux de l'autre (Adler et al., 2010). Par contre, il n'est pas nécessairement question de la présence de conflit ouvert. Ce type de conflit serait plutôt rare et survient dans des cas isolés (Bosse-Platière, Dethier et al., 2008).

Forces et limites du présent projet

Forces. Par sa nature qualitative, le présent essai offre un portrait détaillé et nuancé de l'expérience des parents et des éducatrices quant à leur communication et aux obstacles qui surviennent dans leur relation. D'abord, notre recherche a permis de bien circonscrire les moyens de communication employés et d'identifier ceux qui sont privilégiés par les participants (alors que ces informations étaient absentes des recherches antérieures). Les résultats ont fait ressortir une nette préférence pour les contacts directs (en personne). Ces éléments informent les éducatrices de l'importance à accorder à ces moments, puisque certaines d'entre elles reconnaissent avoir très peu d'interactions en personne avec des parents. Les rencontres formelles, qui sont aussi importantes, sont absentes du discours de certaines éducatrices. Des lacunes liées à certains modes de communication utilisés ont également été relevées. Par exemple, selon le point de vue de plusieurs participants, le cahier de suivi quotidien est peu détaillé et des informations concernant l'enfant sont manquantes. De plus, certains modes d'échange, comme l'utilisation d'Internet, n'est pas employé par la majorité des éducatrices. D'autre part, les éducatrices doivent s'assurer que plusieurs modes de communication soient proposés aux parents et que ceux-ci s'inscrivent en complémentarité. Cette démarche permettra de mieux répondre aux attentes et aux besoins des parents, tout en s'assurant que les informations importantes soient transmises sur une base régulière. Nous croyons que ces résultats et les explications qui en découlent constituent une force de l'essai puisqu'ils sont susceptibles d'aider les éducatrices à réfléchir sur les façons de bonifier leur pratique communicationnelle (p. ex. : en

se penchant sur la fonction du cahier de suivi quotidien et sur la manière de s'en servir pour qu'il s'avère un outil plus pertinent et efficace).

De surcroît, cette étude a permis d'identifier plus clairement les sujets de communication entre parents et éducatrices, contrairement aux études antérieures qui se sont penchées sur la communication parent-éducatrice. Il a été possible de constater que la quantité de thèmes abordés n'est pas tout à fait la même selon le groupe de participants et que certains thèmes, qui sont importants, sont absents du discours de certains parents et éducatrices. Par ailleurs, les niveaux de communication atteints dans la présente étude se situent entre le premier et le troisième niveau, selon le modèle d'Elliott (2005). Ces conclusions suggèrent que des efforts doivent être déployés pour améliorer la qualité d'information qui est échangée entre les parents et les éducatrices.

Relativement à la communication, les thèmes plus difficiles à aborder qui émergent de la recherche offrent une meilleure idée des sujets faisant obstacle au travail des éducatrices et pour lesquels celles-ci requièrent davantage de soutien. Les thèmes soulevés par les parents permettent aussi aux éducatrices d'être davantage conscientes des sujets plus ardues à traiter pour ceux-ci. D'ailleurs, les stratégies d'intervention proposées pour faire face à ces sujets peuvent faciliter le travail des éducatrices. De nouveau, ces informations constituent des points forts du présent essai puisqu'à notre connaissance, elles n'ont fait l'objet d'aucune autre étude antérieurement.

Dans un autre ordre d'idées, la présente étude a permis de dégager les principaux défis qui surviennent dans la relation parent-éducatrice. Plus les éducatrices seront conscientes des embûches qui peuvent émerger, plus elles pourront mettre en place des stratégies pour prévenir leur apparition. De plus, les réflexions proposées dans la discussion tentent d'apporter une meilleure compréhension des obstacles rencontrés. Les suggestions qui y sont formulées offrent un appui aux éducatrices pour affronter ces obstacles.

Enfin, le fait de s'intéresser au point de vue des pères (malgré la petite taille de l'échantillon) est également novateur, puisque ce sont davantage les éducatrices et les mères qui furent questionnées dans les recherches antérieures.

Limites. Certains obstacles furent rencontrés lors de la collecte de données. D'abord, les réponses des parents étaient généralement moins détaillées que celles des éducatrices. Il aurait possiblement été pertinent de fournir une copie des questions à l'avance pour que ceux-ci réfléchissent davantage à leurs réponses. Il a également été constaté que certains participants (tant les parents que les éducatrices) démontraient davantage de facilité que d'autres à décrire leur expérience. Bien que la chercheuse demandait des clarifications quant à certains propos ou posait des questions supplémentaires, davantage de sous-questions auraient pu être inscrites dans le canevas d'entrevue pour favoriser l'émergence de nouveau matériel.

En rapport avec les considérations précédentes, il n'est pas étonnant de constater que les réponses des éducatrices étaient plus détaillées que celles des parents. En fait, les éducatrices questionnées avaient en moyenne quinze ans d'expérience dans le domaine, ce qui signifie qu'elles ont eu à développer et à entretenir de nombreuses relations avec des parents au cours de leur carrière. De plus, dans le cadre de la présente étude, les éducatrices avaient en moyenne 8.5 enfants dans leur groupe. Cela signifie qu'elles étaient en contact avec approximativement seize parents lors de la collecte de données. L'expérience des parents est quant à elle différente, car les enfants ont au plus deux éducatrices dans leur groupe. Compte tenu de leur expérience et de leurs connaissances, il est possible que les éducatrices aient été davantage disposées à réfléchir et à se positionner sur les rapports qu'elles entretiennent actuellement avec les parents. Depuis 2001, un cours (au minimum) est aussi offert aux étudiantes inscrites en Techniques d'éducation en service de garde pour les aider à développer les compétences permettant de développer une relation de qualité avec les parents (Cantin & Lemire, 2010).

Par ailleurs, nous avons constaté que le recrutement des parents, particulièrement celui des pères, fût ardu. Cette difficulté à recruter des pères de jeunes enfants a aussi été notée dans d'autres études portant sur l'éducation des jeunes enfants (Coutu et al., 2003). L'apport d'autres milieux de garde aurait donc été nécessaire pour recruter davantage de participants. Toutefois, le contexte particulier de ce projet d'essai doctoral (absence de financement, ressources limitées, contraintes de temps, etc.) explique la petite taille des groupes de participants. Considérant le nombre restreint d'entrevues réalisées, les résultats devront être validés au moyen de recherches additionnelles.

Compte tenu des facteurs mentionnés ci-dessus, il n'a pas été possible d'atteindre le niveau de saturation des données. En fait, selon Savoie-Zajc (2007), la collecte de données cesse lorsque les thèmes ont atteint un point de saturation, c'est-à-dire que les nouvelles données ne permettent pas l'ajout de nouveaux éléments. Quoiqu'il en soit, la présente étude a tout de même permis de faire plusieurs liens entre les propos des participants et les données existantes, ce qui nous porte à croire que des thèmes importants sont tout de même ressortis des analyses.

D'autre part, s'il était suggéré aux parents et aux éducatrices de réfléchir aux relations qu'ils entretenaient depuis au moins six mois en service de garde, nous avons constaté que certains d'entre eux se référaient aussi à des relations passées, particulièrement lorsqu'ils ne relataient aucun exemple relatif à leur situation présente. De plus, certains participants ne faisaient pas toujours appel à leur expérience, mais davantage à certaines situations observées dans le milieu de garde. Il est important de mentionner que la chercheuse a tout de même rappelé aux participants de se baser principalement sur leur vécu lors de l'entretien.

Aussi, la méthode utilisée, soit l'analyse thématique, comprend ses limites. En effet, celle-ci implique généralement un biais relatif aux participants et au chercheur (Hess, Senécal, & Vallerand, 2000). En ce qui a trait au biais relatif aux participants, il peut être le résultat d'un

embellissement de la réalité, en réponse à la présence d'autrui et à la crainte du jugement négatif (Hess et al., 2000). De plus, chaque participant a sa propre manière de percevoir et d'interpréter le monde qui l'entoure. À cet effet, nous avons constaté, à deux reprises, qu'un parent et une éducatrice avaient une perception bien différente d'une même situation. En fait, chacun nous présentait la situation en sa faveur. Selon Fiske (2008), les expériences sont filtrées par des « lunettes psychologiques interprétatives ». Cela signifie que chacun perçoit la réalité à l'aide d'une « lentille » qui lui est propre. Bien que la chercheuse ait tenté d'instaurer un climat de confiance, il est tout de même possible que certains éléments n'aient pas été soulevés par les participants, par crainte d'être jugés négativement, particulièrement en ce qui concerne les sujets difficiles à aborder et les obstacles liés la relation. Toutefois, la comparaison des réponses de trois groupes différents peut permettre de diminuer ces biais (triangulation), puisque les points de vue de chacun sont confrontés à ceux des autres. L'ajout d'observations en milieu de garde, combiné aux entrevues, aurait peut-être permis de contrer davantage le phénomène de désirabilité sociale auquel les participants sont généralement soumis lors des entrevues. Certains biais relatifs au chercheur méritent également d'être soulevés. Par exemple, les caractéristiques personnelles du chercheur peuvent influencer les réponses du participant (Sudman & Bradburn, cités dans Hess et al., 2000). Ces caractéristiques comprennent entre autres les cadres de références du chercheur (Paillé & Mucchielli, 2008). Pour contrer ce biais, la chercheuse a tenté d'adopter une attitude neutre par rapport aux réponses des participants.

Enfin, bien que deux personnes aient participé au processus d'analyse thématique, une vérification de la codification des données en procédant à un accord inter-juges aurait bonifié la méthode d'analyse utilisée.

Pistes de réflexion pour les recherches futures

Les résultats obtenus dans la présente étude offrent certaines pistes pouvant guider les recherches futures. D'abord, si l'un des objectifs de cette thèse visait à décrire la communication entre parents et éducatrices, nous croyons qu'il serait aussi pertinent de se pencher sur les facteurs qui favorisent l'établissement d'une relation et d'une communication de qualité. Pour ce faire, les éducatrices qui parviennent à instaurer des relations de partenariat avec les parents pourraient être sondées. Ces dernières expliqueraient leur façon de s'y prendre pour favoriser la communication et l'engagement des parents dans le milieu de garde.

Une autre action à envisager serait de filmer les interactions entre parents et éducatrices à différents moments au cours de l'année, dans le but d'obtenir un portrait plus objectif de leur communication. Ces vidéos seraient susceptibles d'offrir un soutien aux éducatrices désireuses d'améliorer leurs échanges avec les parents et d'ainsi faciliter leur travail lorsque des sujets plus difficiles à aborder surgissent. De plus, considérant la complexité du travail exercé par les éducatrices, il serait pertinent d'analyser davantage leurs façons d'aborder les défis rencontrés, de même que le soutien qu'elles obtiennent lorsque ces situations surviennent. Il s'avérerait également intéressant de questionner la direction en lien avec ces sujets. Au cours de la dernière année, Cantin et Morache (2015) a développé du matériel de formation s'adressant aux éducatrices. Ce matériel, composé de vignettes et d'exemples vidéo, vise à mieux former le personnel éducatif dans l'établissement de rapport harmonieux et d'échanges de qualité avec les parents. Il serait utile d'évaluer l'efficacité de ce nouveau matériel afin de déterminer s'il permet d'atteindre les objectifs poursuivis.

Finalement, l'ambiguïté qui existe autour des thèmes liés à la relation parent-éducatrice devrait être clarifiée lors de recherches futures. Tel qu'indiqué précédemment, plusieurs thèmes sont utilisés de manière interchangeable (p. ex. : partenariat et collaboration), maintenant ainsi la

confusion. Or, pour être en mesure d’instaurer une relation de partenariat avec les parents, les éducatrices doivent maîtriser les principes de ce type de relation et bien saisir les différences existant au plan conceptuel.

Présentement, le *Parent-Caregiver Relationship Scale* (Elicker et al., 1997) est l’instrument de mesure (quantitatif) le plus fréquemment utilisé lorsque des chercheurs souhaitent mesurer la qualité de la relation parent-éducatrice. Or, l’instrument n’évalue pas la qualité d’un type de relation en particulier. Pourtant, il serait important d’élaborer un questionnaire qui mesurerait la qualité de la relation de partenariat, puisqu’elle permet un maximum d’efficacité sur le plan professionnel. C’est d’ailleurs celle-ci qui est enseignée aux éducatrices en formation. Cet instrument de mesure serait fort utile, dans le contexte d’une vaste étude, pour permettre d’évaluer la qualité de la relation de partenariat entre parents et éducatrices et pour cibler les points à améliorer.

Conclusion

Les services de garde éducatifs font partie de la réalité quotidienne de la majorité des familles québécoises et constituent des lieux à l’intérieur desquels l’enfant vit des expériences riches et significatives. Ces expériences ainsi que les apprentissages qui en découlent seront déterminants pour la suite de son développement. Les connaissances dans le domaine de la petite enfance ne cessent de s’accroître et visent à améliorer la qualité des services offerts aux jeunes enfants et à leur famille. Toutefois, le portrait de la relation parent-éducatrice, dimension importante de la qualité des milieux de garde, devait être clarifié.

Cette étude s’est donc intéressée à la communication et aux obstacles qui surviennent dans la relation parent-éducatrice. Les résultats relatifs à la communication ont permis de faire ressortir les moyens d’échange utilisés, les contenus abordés, les sujets difficiles ainsi que les stratégies déployées pour y faire face. À la lumière des données obtenues et de l’analyse qui en

découle, la présente recherche contribue au développement des connaissances dans le domaine de la petite enfance, plus particulièrement en ce qui a trait à la relation partagée entre parents et éducatrices. Il sera essentiel de poursuivre les recherches sur le sujet pour soutenir davantage les éducatrices dans la construction d'une véritable relation de partenariat avec les parents, toujours dans le meilleur intérêt de l'enfant.

RÉFÉRENCES

- Adler, R. B., Proctor, R. F., Fortin, C., & Grégoire, F. (2010). *Communication et interactions*. Montréal, Qc: Modulo.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta- analysis. *Child Development, 77*(3), 664-679. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family, 62*(4), 1269-1287. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 15*(3), 355-370. doi: 10.1037/0893-3200.15.3.355
- Bigras, J., & Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. In N. Bigras & C. Japel (Eds.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance* (pp. 3-16). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Billman, N., Geddes, C., & Hedges, H. (2005). Teacher-parent partnerships: Sharing understandings and making changes. *Australian Journal of Early Childhood, 30*(1), 44-48.
- Blanc, M. C., & Bonnabesse, M. L. (2008). *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants. Enjeux, intérêts et limites des interactions*. France: Éditions ASH.

- Blaxall, J. (2008). Early childhood practitioners and parents. Partnering to enhance children's self-esteem. *Interactions*, 35-37.
- Bosse-Platière, S., & Loutre-Du Pasquier, N. (2008). *Les relais assistantes maternelles: Améliorer l'accueil individuel des jeunes enfants?* Ramonville, Saint-Agne: Éditions Érès.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2008). *Accueillir le jeune enfant: Quelle professionnalisation?* Ramonville, Saint-Agne: Éditions Érès.
- Bosse-Platière, S., Loutre-Du Pasquier, N., & Gelot, J. (2008). *Accueillir les parents des jeunes enfants. Un soutien à la parentalité.* Ramonville, Saint-Agne: Éditions Érès.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant: Un cadre de référence pour les professionnels.* Toulouse, France: Éditions Érès.
- Bouchard, J. M., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1996). Les relations parents et intervenantes: Perspectives théoriques. *Apprentissages et socialisation*, 17, 21-34.
- Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et Prévisions*, 57, 45-58.
- Bouve, C. (2005). Relations parents-professionnels dans les crèches collectives: Une analyse du point de vue des parents. In C. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (pp. 99-114). Lyon, France: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Bouve, C. (2009a). La coopération parents-professionnels, pratiques d'hier, figures d'aujourd'hui. In M. P. Thollon-Behar (Eds.), *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant?* (pp. 53-80). Toulouse, France: Éditions Érès.
- Bouve, C. (2009b). Un enjeu de la coéducation: Pour une éthique de la rencontre. In S. C. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: Quel curriculum?* (pp. 281-292). Toulouse, France: Éditions Érès.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Britner, P. A., & Phillips, D. A. (1995). Predictors of parent and provider satisfaction with child day care dimensions: A comparison of center-based and family child day care. *Child Welfare, 74*(6), 1135-1168.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 999-1058). New York, NY: Wiley.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*(2), 606-620.
- Burchinal, M. R., Howes, C., & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(1), 87-105. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00132-1
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology, 37*(2), 231-242.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale, 32*, 17-33.

- Canary, D., & Dainton, M. (2003). *Maintaining relationships through communication: Relational, contextual, and cultural variations*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cantin, G. (2006). Représentations des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents (Unpublished doctoral dissertation). Université de Montréal, Qc.
- Cantin, G. (2008). Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en service de garde éducatif. In N. Bigras & G. Cantin (Eds.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec* (pp. 44-58). Montréal, Qc: Presse de l'Université du Québec.
- Cantin, G., & Bigras, N. (2008). Les prochaines années pour les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. In N. Bigras & G. Cantin (Eds.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec* (pp. 193-210). Montréal, Qc: Presse de l'Université du Québec.
- Cantin, G., & Lemire, J. (2010). Premières expériences des éducatrices en relation avec les parents. In G. Cantin, N. Bigras & L. Brunson (Eds.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?* (pp. 60-81). Montréal, Qc: Presse de l'Université du Québec.
- Cantin, G., Bigras, N., & Brunson, L. (2010). Pour soutenir la parentalité dans les services de garde éducatifs. In G. Cantin, N. Bigras & L. Brunson (Eds.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?* (pp. 239-251). Montréal, Qc: Presse de l'Université du Québec.
- Cantin, G., Plante, I., Coutu, S., & Brunson, L. (2012). Parent-caregiver relationships among beginning caregivers in Canada: A quantitative study. *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 265-274. doi: 10.1007/s10643-012-0522-0

- Cantin, G., & Morache, C. (2015). *Trousse pédagogique - Faire des éducatrices et éducateurs en petite enfance des partenaires pour les parents*. Projet financé par le MELS. Université du Québec à Montréal, Qc.
- Carobene, G., & Cyr, F. (2006). L'adaptation de l'enfant à la séparation de ses parents: sept hypothèses pour une compréhension approfondie. *Canadian Psychology*, 47(4), 300-315. doi: 10.1037/cp2006020
- Catarsi, E., & Sharmahd, N. (2012). Quelques pas vers l'accueil des familles. L'entretien avec les parents à la crèche. In A. M. Doucet-Dahlgren, & E. Catarsi (Eds.), *Les parents et les professionnels de la petite enfance* (pp.57-77). Paris, France: l'Harmattan.
- Caublot, M., & Blicharska, T. (2014). Étude du lien entre le vécu des parents et des professionnels des services d'accueil préscolaires et la qualité de leur relation mutuelle. *Devenir*, 26, 125-146.
- Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières: De la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. In G. Meyer & A. Spack (Eds.), *Accueil de la petite enfance: Comprendre pour agir* (pp.143-164). Toulouse, France: Éditions Érès.
- 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. doi: 10.1080/02568543.2011.533116
- Coleman, M. (2013). *Empowering family-teacher partnerships: Building connections within diverse communities*. Thousand Oaks, California: University of Georgia SAGE Publications, Inc.
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D., & 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. Gatineau, Qc: Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais (RRSSS-O).

- Coutu, S., Dubeau, D., Royer, N., & Emard, M. J. (2010). La communication entre la famille et le service de garde: Ce qu'en pensent les parents et les éducatrices? In G. Cantin, N. Bigras & L. Brunson (Eds.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?* (pp. 83-106). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Laviguer, S., Dubeau, D., & Beaudoin, M. E. (2005). La collaboration famille-milieu de garde: Ce que nous apprend la recherche. *Éducation et Francophonie*, 33, 83-111.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Crossman, L. (2008). Supporting our children's well-being. Child care practitioners and families as partners. *Interaction*, 24-25.
- Cryer, D., & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 35-58. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90042-9
- Cryer, D., Tietze, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 259-277. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00148-5
- Deana, C. (2012). Les professionnels à la rencontre des parents: (Ré)-apprendre le mouvement? In C. Deana & G. Greiner (Eds.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (pp.167-179). Toulouse, France: Éditions Érès.
- Deana, C., & Greiner, G. (2012). Quel monde voulons-nous laisser à nos enfants? In C. Deana & G. Greiner (Eds.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (pp.15-18). Toulouse, France: Éditions Érès.

- Denat, P. (2011). *Assistantes maternelles: Guide pour bien accueillir les tout-petits et leur famille*. Toulouse, France: Éditions Érès.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3, 30-47.
- De Vito, J. A., Chassé, G., & Vezeau, C. (2001). *La communication interpersonnelle*. Québec, Qc: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Drugli, M. B., & Undheim, A. M. (2012). Partnership between parents and caregivers of young children in full-time daycare. *Child Care Practice*, 18(1), 51-65. doi: 10.1080/13575279.2011.621887
- Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71(4), 960-980. doi: 10.1111/1467-8624.00202
- Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72(5), 1478-1500. doi: 10.1111/1467-8624.00361
- Edmond, M., & Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris, France: Dunod.
- 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 and Development*, 8(1), 83-100. doi: 10.1207/s15566935eed0801_7
- Elicker, J., Wen, X., Kwon, K. A., & Sprague, J. (2013). Early Head Start relationships: Association with program outcomes. *Early Education & Development*, 24(4), 491-516. doi: 10.1080/10409289.2012.695519

- Elliott, R. (2003). Sharing care and education: Parents' perspectives. *Australian Journal of Early Childhood, 28*(4), 14-21.
- Elliott, R. (2005). The Communication Accretion Spiral: A communication process for promoting and sustaining meaningful partnerships between families and early childhood service staff. *Australian Journal of Early Childhood, 30*(2), 49-58.
- Endsley, R. C., & Minish, P. A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly, 6*(2), 119-135.
- Endsley, R. C., Minish, P. A., & Zhou, Q. (1993). Parent involvement and quality day care in proprietary centers. *Journal of Research in Childhood Education, 7*(2), 53-61. doi: 10.1080/02568549309594840
- Essa, E. L., Favre, K., Thweatt, G., & Waugh, S. (1999). Continuity of care for infants and toddlers. *Early Child Development and Care, 148*(1), 11-19. doi: 10.1080/0300443991480102
- Fiske, S. T. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles, France: John Wiley & Sons.
- Galéra, C., & Bouvard, M. P. (2015). Troubles du comportement avant six ans: Particularités cliniques et thérapeutiques. *Annales Médico-Psychologiques, 173*(5), 433-436. doi: 10.1016/j.amp.2015.03.014
- Ghazvini, A. S., & Readdick, C. A. (1994). Parent-caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(2), 207-222. doi: 10.1016/0885-2006(94)90006-X
- Gouvernement du Québec (2003). Échelle d'observation de la qualité éducative. Le service de garde préscolaire. Retrieved from <http://www.stat.gouv.qc.ca/enquetes/education/grandir-qualite-2003-echelle-prescolaire.pdf>

Gouvernement du Québec (2007). Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Retrieved from

http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf

Gouvernement du Québec (2011). Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec. Retrieved from

http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2011.pdf

Gouvernement du Québec (2014a). Éducatrices et éducateurs de la petite enfance. Une carrière pleine de vies! Retrieved from

<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/carriere-brochure.pdf>

Gouvernement du Québec (2014b). Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec. Une vision partagée des interventions concertées. Retrieved from

<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>

Gouvernement du Québec (2015). Nombre de services de garde et de places sous permis au 31 décembre 2014. Retrieved from <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx>

Greiner, G. (2012). Introduction. In C. Deana & G. Greiner (Eds.), *Parents-Professionnels à l'épreuve de la rencontre* (pp. 9-11). Toulouse, France: Éditions Érès.

Harrist, A. W., Thompson, S. D., & Norris, D. J. (2007). Defining quality child care: Multiple stakeholder perspectives. *Early Education and Development, 18*(2), 305-336. doi: 10.1080/10409280701283106

Harvard Family Research Project (2006). *Is teacher preparation key to improving teacher practices with families? What are the alternatives?* Retrieved from

<http://www.hfrp.org/family-involvement/fine-family-involvement-network-of-educators/member-insights/is-teacher-preparation-key-to-improving-teacher-practices-with-families-what-are-the-alternatives>

Hess, U., Senécal, S., & Vallerand, R. J. (2000). Les méthodes quantitatives et qualitatives de recherche en psychologie. In R. J. Vallerand & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp.509-526). Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parent's motivation for involvement in their children's education. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.

Hughes, P., & Mac Naughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: the politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-258. doi: 10.2304/ciec.2000.1.3.2

Hughes, P., & Mac Naughton, G. (2002). Preparing early childhood professionals to work with parents: the challenges of diversity and dissensus. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(2), 14-20.

Institut de la statistique du Québec (2004). Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs. Retrieved from <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/qualite-services-educatifs.pdf>

Institut de la statistique du Québec (2012). Quelques caractéristiques associées à l'utilisation des services de garde à contribution réduite dans la dernière décennie. Retrieved from <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/portrait-201203.pdf>

Joris, A. F. (2010). L'humour dans la relation d'aide. *Le Sociographe*, 33, 59-66.

- Kammenou, A., & Anagnostopoulos, L. (2011). Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants. *Le furet*, 9-23.
- Kaufman, H. O. (2001). Skills for working with all families. *Young Children*, 56(4), 81-83.
- Klein, P. S., Kraft, R. R., & Shohet, C. (2010). Behaviour patterns in daily mother-child separations: Possible opportunities for stress reduction. *Early Child Development and Care*, 180(3), 387-396. doi: 10.1080/03004430801943290
- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296. doi: 10.1007/s10643-006-0119-6
- Kontos, S., Raikes, H., & Woods, A. (1983). Early childhood staff attitudes toward their parent clientele. *Child Care Quarterly*, 12, 45-58.
- Larivée, S. J., & Terrisse, B. (2006). Les compétences professionnelles des éducatrices: perspectives des intervenants et des parents. *Interactions*, 9(2), 64-91.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., & Couturier, Y. (2006). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, Familles, Générations*, 4, 1-17. doi: 10.7202/012897ar
- Leavitt, R. (1995). Parent-provider communication in family day care homes. *Child and Youth Care Forum*, 24(4), 231-245. doi: 10.1007/BF02128590
- Leboeuf, M. (2014). Pratiques de communication parent-éducatrice et soutien à la parentalité. Étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance (Unpublished master's thesis). Université Laval, Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes. In J. P. Deslauriers (Eds.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.

- Le Guernic, A. (2004). *États du moi, transactions et communication: Savoir enfin que dire après avoir dit bonjour!* Paris, France: Inter Éditions.
- Lemay, L., & Coutu, S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde: synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. In N. Bigras & L. Lemay (Eds.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (pp. 229-294). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 66-106.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying disorganized/disoriented infants during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cichetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (pp. 121-160). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Marty, A. H., Readdick, C. A., & Walters, C. M. (2005). Supporting secure parent-child attachments: the role of the non-parental caregiver. *Early Child Development and Care, 175*(3), 271-283. doi: 10.1080/0300443042000235758
- Massing, C. (2008). Practitioners and families together. Encouraging positive behavior. Retrieved from http://www.cccf-fcsge.ca/wp-content/uploads/RS_87-e.pdf
- Mc Cartney, K. (2007). Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Retrieved from <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/107/recherches-actuelles-sur-les-effets-des-services-a-la-petite-enfance.pdf>

- Mc Grath, 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.
- Mellier, D. (2009). Les parents et les professionnels ont des «raisons» pour ne pas communiquer. In M. P. Thollon-Behar (Eds.), *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant?* (pp. 13-51). Toulouse, France: Éditions Érès.
- Mercier, D., & Tochon, F. (2004). Réactions des éducatrices face à la recherche-intervention. In F. Tochon & J. M. Miron (Eds.), *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE* (pp. 119-140). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Milani, P., & Pegoraro, E. (2012). Vidéo-recherche, analyse réflexive et reconstruction des pratiques d'accueil dans une crèche italienne. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 32, 35-55.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France: De Boeck.
- Miron, J. M. (2010). Partager l'éducation des jeunes enfants. Un point de vu humaniste sur la relation entre les parents et les éducatrices. In G. Cantin, N. Bigras & L. Brunson (Eds.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?* (pp. 11-23). Montréal, Qc: Presse de l'Université du Québec.
- Moisset, P. (2005). La diversité des rapports parentaux à la crèche et ses déterminants. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (pp. 115-150). Lyon, France: Institut National de Recherche en Pédagogie.

- Nalls, A. M., Mullis, R. L., Cornille, T. A., Mullis, A. K., & Jeter, N. (2010). How can we reach reluctant parents in childcare programmes? *Early Child Development and Care*, 180(8), 1053-1064. doi :10.1080/03004430902726040
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barefoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428. doi: 10.1016/S0885-2006(00)00073-9
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2003/2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Palm, G., & Fagan, J. (2008). Father involvement in early childhood programs: Review of the literature. *Early Child Development and Care*, 178(7-8), 745-759. doi: 10.1080/03004430802352137
- 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. doi: 10.1080/10409289.2010.548766
- Petclerc, A., Boivin, M., Dionne, G., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2009). Disregard for rules: The early development and predictors of a specific dimension of disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(12), 1477-1484. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02118.x
- Petrie, A. J., & Davidson, I. F. (1995). Toward a grounded theory of parent preschool involvement. *Early Child Development and Care*, 111(1), 5-17. doi: 10.1080/0300443951110102
- Poupart, J., Groulx, L. H., Deslauriers, J. P., Laperrière, A., & Mayer, R. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Editeur.

- Pruett, K. (2000). *Fatherneed : Why father care is as essential as mother care for young children*.
New-York : Free Press.
- Rayna, S., & Brougère, G. (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance*. Lyon, France: Institut
National de Recherche Pédagogique.
- Rentzou, K. (2011). Parent-caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International
Journal of Early Years Education, 19*(2), 163- 177. doi : 10.1080/09669760.2011.609045
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care
and education. *Early Child Development and Care, 183*(2), 294-307. doi:
10.1080/03004430.2012.673486
- Robson, S. (2006). Parent perspectives on services and relationships in two English early years
centres. *Early Child Development and Care, 176*(5), 443-460. doi:
10.1080/03004430500039721
- Rouillé, L. (2009). Travailler sans, sur ou avec les parents. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset
(Eds.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: Quel curriculum?* (pp. 259-266).
Toulouse, France: Édition Érès.
- Rouyer, V., & Beaumatin, A. (2002). La fonction et le rôle de l'accueillante de crèche du point de
vue des mères et des accueillantes. *Devenir, 14*, 283-297.
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2006). Has the concept of the therapeutic alliance outlived its
usefulness? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, 43*(3), 286-291. doi:
10.1037/0033-3204.43.3.286
- Safran, J. D., Muran, J. C., & Shaker, A. (2014). Research on therapeutic impasses and ruptures
in the therapeutic alliance. *Contemporary Psychoanalysis, 50*(1-2), 211-232. doi:
10.1080/00107530.2014.880318

- Saint-Pierre, M. H. (2004). L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : Recension et synthèse des écrits. Retrieved from <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF-recension-enfants-handicapes-03-03-2004.pdf>
- Saint-Pierre, F., & Viau, M. F. (2006). *La sexualité de l'enfant expliquée aux parents*. Montréal, Qc: Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Saint-Pierre, F., & Viau, M. F. (2008). *Que savoir sur la sexualité de mon enfant?* Montréal, Qc: Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*, 4, 293-316.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.
- Smith, A. A., & Hubbard, P. M. (1988). The relationship between parent/staff communication and children's behaviour in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 35(1), 13-28. doi: 10.1080/0300443880350103
- Speech-language and audiology Canada (2012). Early identification of speech and language disorders. Retrieved from <http://www.sac-oac.ca/sites/default/files/resources/EarlyID-PositionPaper-ENGLISH.pdf>
- Statistiques Canada (2010). Femmes au Canada : travail rémunéré. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/101209/dq101209a-fra.htm>
- Statistiques Canada (2011). Un portrait statistique des familles au Québec. Retrieved from http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_Portrait_stat_chapitre3-3_11.pdf

- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse: Academic Press Fribourg.
- Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (2000). *Beginning reading and writing*. New-York, NY: Teacher College Presse
- Swartz, M. I., & Easterbrooks, M. A. (2008). Enhancing parent-provider relationships and communication in infant and toddler classrooms. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 4*, 53-73.
- Swartz, M. I., & Easterbrooks, M. A. (2014). The role of parent, provider, and child characteristics in parent-provider relationships in infant and toddler classrooms. *Early Education and Development, 25*(4), 573-598. doi: 10.1080/10409289.2013.822229
- Turcotte, D. (2000). Le processus de la recherche sociale. Dans R. Mayer, F. Ouellette, M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, et al. (Eds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. (pp.39-68). Montréal: Gaëtan Morin.
- Turcotte, D., Saint-Jacques, M. C., St-Amand, A., & Dionne, E. (2005). Les stratégies éducatives du personnel en milieu de garde avec les enfants présentant des troubles du comportement: Appréciation des effets d'un programme. *Éducation et Francophonie, 33*, 161-181.
- Van Ijzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W. C., Stams, G. J., Verhoeven, M., & Reiling, E. (1998). Attunement between parents and professional caregivers: A comparison of childrearing attitudes in different child-care settings. *Journal of Marriage and Family, 60*(3), 771-781. doi: 10.2307/353545

Votruba Drzal, E., Coley, R. L. & Chase Lansdale, P, L. (2004). Child care and low income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 296-312. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00670.x

Annexe A

La fiche des données personnelles

La fiche des données personnelles

Comme dans toute recherche, il est important de bien connaître les caractéristiques des participant(e)s. La fiche suivante vise à recueillir certaines données personnelles qui nous permettront de décrire notre échantillon de répondant(e)s.

Nous vous rappelons que toutes vos réponses resteront confidentielles.

1. **Vous êtes :** une femme un homme

2. **Quel âge avez-vous :** _____

3. **Quel est votre statut civil ?**
 Marié
 Union de fait
 Divorcé

4. **Combien avez-vous d'enfant(s) ?** _____

5. **Quel est l'âge et le genre de votre ou de vos enfant(s) :**

6. **Combien d'enfant(s) vit (ou vivent) présentement sous votre toit ?** _____ enfant(s)

7. **Encerclez la dernière année de scolarité que vous avez terminée :**
 Primaire 1 2 3 4 5 6 7
 Secondaire 1 2 3 4 5 6
 Collégial 1 2 3
 Université 1 2 3 4 5 6 7

8. **Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu ?**
 Secondaire
 Collégial Dans quelle discipline ? _____
 Universitaire Dans quelle discipline ? _____
 Autre formation _____

9. **Quel est votre revenu familial annuel brut (avant impôts) ?**
 25,000\$ ou moins entre 55,000\$ et 70,000\$
 entre 25,000\$ et 40,000\$ entre 70,000\$ et 85,000\$
 entre 40,000\$ et 55,000\$ entre 85,000\$ et 100,000\$
 entre 100 000\$ et 115 00\$ 115 000\$ et plus

Annexe B

Guide d'entrevue

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE (VERSION POUR LES ÉDUCATRICES)

INTRODUCTION

Je tiens tout d'abord à vous remercier d'avoir accepté de répondre à mes questions. Votre participation me permet de réaliser un projet de recherche doctorale en psychologie. Dans le cadre de mes études, je me suis particulièrement intéressée à la relation entre les parents et les éducatrices. Les recherches ont démontré que la qualité de cette relation est un ingrédient qui contribue de façon importante au bien-être des enfants dans leur service de garde. Par contre, on remarque qu'il existe peu d'études qui ont interrogé directement les parents et les éducatrices sur ce qu'ils pensent de cette relation et de ce qu'ils ont vécu comme expériences. C'est justement là le principal objectif de mon projet.

Comme je vous le mentionnais dans le formulaire de consentement que vous avez signé, toutes vos réponses seront tenues confidentielles et je n'indique aucun nom ou données personnelles sur mes documents. L'entrevue sera enregistrée selon un format de type audio et sera conservé sous clé pour une période de cinq ans. Elle sera par la suite détruite.

Mon entrevue comporte trois parties. La première partie est plus courte et vise à décrire les caractéristiques générales des personnes participantes. La deuxième partie aborde le sujet de la communication entre parents et éducatrices. Quant à la troisième partie, elle aborde le sujet des obstacles à la relation entre parents et éducatrices. L'entrevue devrait durer environ 45 minutes. Je vous rappelle que vous n'êtes pas tenu de répondre à toutes les questions. Lorsque vous répondez aux questions, pensez à l'ensemble des expériences vécues avec les parents de votre groupe à l'intérieur du service de garde actuel (parents avec qui vous avez été en contact plus de six mois).

Avez-vous des questions ?

N'hésitez pas à me poser des questions au besoin.

Questions descriptives générales

- 1) Quel groupe d'âge avez-vous présentement ?
- 2) Combien d'enfants avez-vous dans votre groupe présentement ?
- 3) Depuis combien de temps êtes-vous éducatrice dans ce même groupe ?
- 4) Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce milieu ?
- 5) Avez-vous travaillé dans d'autres milieux dans le passé. SVP décrire brièvement les milieux.
- 6) Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'éducatrice?

Lorsque vous répondez aux questions, veuillez svp penser à l'ensemble des expériences vécues avec les parents de votre groupe à l'intérieur du service de garde actuel (parents avec qui vous avez été en contact plus de six mois).

Communication entre parents et éducatrices

- 1) Quels sont les principaux moyens de communication utilisés pour échanger de l'information avec les parents? Lesquels préférez-vous?
- 2) Quels contenus ou sujets abordez-vous ensemble lors de vos échanges? Pouvez-vous me donner des exemples à cet effet ?
- 3) Trouvez-vous que certains sujets sont plus difficiles à aborder avec les parents? Si oui lesquels ?
- 4) Parvenez-vous à échanger sur ces sujets ? De quelle façon y parvenez-vous? Donnez des exemples quant à la manière dont vous vous êtes pris pour aborder ces sujets avec les parents.

Obstacles dans la relation entre parents et éducatrices

- 5) Que trouvez-vous plus difficile dans la relation que vous partagez avec les parents?
- 6) Pouvez-vous nommer des éléments qui nuisent ou font obstacle à la relation que vous partagez avec les parents?
- 7) Y a-t-il dans votre groupe des parents avec qui la relation est plus difficile? Pour quelles raisons la relation est-elle plus difficile?

Conclusion

Avez-vous d'autres informations à ajouter ?

Avez-vous des questions ?

Je vous remercie de nouveau d'avoir pris le temps de participer à la présente recherche.

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE (VERSION POUR LES PARENTS)

INTRODUCTION

Je tiens tout d'abord à vous remercier d'avoir accepté de répondre à mes questions. Votre participation me permet de réaliser un projet de recherche doctorale en psychologie. Dans le cadre de mes études, je me suis particulièrement intéressée à la relation entre les parents et les éducatrices. Les recherches ont démontré que la qualité de cette relation est un ingrédient qui contribue de façon importante au bien-être des enfants dans leur service de garde. Par contre, on remarque qu'il existe peu d'études qui ont interrogé directement les parents et les éducatrices sur ce qu'ils pensent de cette relation et de ce qu'ils ont vécu comme expériences. C'est justement là le principal objectif de mon projet.

Comme je vous le mentionnais dans le formulaire de consentement que vous avez signé, toutes vos réponses seront tenues confidentielles et je n'indique aucun nom ou données personnelles sur mes documents. L'entrevue sera enregistrée selon un format de type audio et sera conservé sous clé pour une période de cinq ans. Elle sera par la suite détruite.

Mon entrevue comporte trois parties. La première partie est plus courte et vise à décrire les caractéristiques générales des personnes participantes. La deuxième partie aborde le sujet de la communication entre parents et éducatrices. Quant à la troisième partie, elle aborde le sujet des obstacles à la relation entre parents et éducatrices. L'entrevue devrait durer environ 45 minutes. Je vous rappelle que vous n'êtes pas tenu de répondre à toutes les questions. Lorsque vous répondez aux questions, pensez aux expériences vécues avec l'éducatrice de votre groupe à l'intérieur du service de garde actuel (éducatrice avec qui vous avez été en contact plus de six mois).

Avez-vous des questions ?

N'hésitez pas à me poser des questions au besoin.

Questions descriptives générales

- 1) Quel âge a votre enfant ?
- 2) Est-ce un garçon ou une fille?
- 3) Dans quel groupe d'âge se trouve-t-il présentement?
- 4) Depuis combien de temps votre enfant est-il dans ce groupe?
- 5) Depuis combien de temps fréquente-t-il ce service de garde?
- 6) A-t-il fréquenté d'autres services de garde dans le passé? (Si oui, combien?)
- 7) Êtes-vous le parent qui est le plus souvent en contact avec son éducatrice?

Veillez SVP répondre aux questions en vous référant principalement aux expériences que vous avez vécues avec l'éducatrice de votre (ou d'un de vos enfants) à l'intérieur du service de garde actuel (avec qui votre enfant a passé plus de six mois).

Communication entre parents et éducatrices

- 1) Quels sont les principaux moyens de communication utilisés pour échanger de l'information avec l'éducatrice? Lesquels préférez-vous?
- 2) Quels contenus ou sujets abordez-vous ensemble lors de vos échanges? Pouvez-vous me donner des exemples à cet effet ?
- 3) Trouvez-vous que certains sujets sont plus difficiles à aborder avec l'éducatrice? Si oui lesquels ?
- 4) Parvenez-vous à échanger sur ces sujets ? De quelle façon y parvenez-vous? Donnez des exemples quant à la manière dont vous vous êtes pris pour aborder ces sujets avec l'éducatrice.

Obstacles dans la relation entre parents et éducatrices

- 5) Que trouvez-vous plus difficile dans la relation que vous partagez avec l'éducatrice?
- 6) Pouvez-vous nommer des éléments qui nuisent ou font obstacle à la relation que vous partagez avec l'éducatrice?
- 7) Si votre enfant a plus d'une éducatrice, y a-t-il une éducatrice avec qui la relation est plus difficile? Pour quelles raisons la relation est-elle plus difficile?

Conclusion

Avez-vous d'autres informations à ajouter ?

Avez-vous des questions ?

Je vous remercie de nouveau d'avoir pris le temps de participer à la présente recherche.

Annexe C

Certificat d'éthique



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Gatineau, le mercredi 3 février 2016

Notre référence : 1600

Mme Audrey Guérin
Étudiante
Département de psychoéducation et de psychologie

c. c. Monsieur Sylvain Coutu
Professeur
Département de psychoéducation et de psychologie

**Objet : Renouvellement du certificat d'éthique pour le projet :
*Représentation des parents et des éducatrices quant à leur relation dans le
contexte des services de garde éducatifs***

Madame,

Le secrétariat du comité d'éthique de la recherche (CÉR) a bien reçu votre rapport de suivi continu du projet cité en rubrique et vous en remercie. Le Comité constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche par le renouvellement de votre certificat d'éthique pour une période d'un **an**, soit jusqu'au **27 janvier 2017**.

Comme vous le savez sans doute, le suivi continu vise essentiellement à informer le CÉR des travaux et à favoriser une démarche continue de réflexion chez les chercheurs. Vous n'avez donc pas à attendre de correspondance additionnelle de la part du CÉR en ce qui a trait au suivi de ce dossier de recherche pour la présente année. Par contre, le Comité doit être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait pendant la période de validité de votre certificat et qui comporterait des changements, par exemple, dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. **Pour maintenir la validité de votre certificat d'éthique, vous devrez nous faire parvenir votre rapport de suivi continu au plus tard le 27 janvier 2017.**

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie de recevoir mes plus cordiales salutations.

Le président du Comité d'éthique de la recherche



Attachée d'administration au CÉR

Pour André Durivage
Professeur
Département des sciences administratives