

Sous la direction de
FRANÇOIS TOCHON
et **JEAN-MARIE MIRON**

LA RECHERCHE- INTERVENTION ÉDUCATIVE

Transition entre famille et CPE



Presses
de l'Université
du Québec

LA RECHERCHE- INTERVENTION ÉDUCATIVE

Transition entre famille et CPE

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

LA RECHERCHE- INTERVENTION ÉDUCATIVE

Transition entre famille et CPE

Sous la direction de
**FRANÇOIS TOCHON
et JEAN-MARIE MIRON**

2004



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Tochon, François Victor, 1954-

La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE

(Collection Éducation-Recherche ; 13)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1279-7

1. Famille et garderie – Québec (Province). 2. Enfants pauvres – Éducation – Québec (Province). 3. Éducation de la première enfance – Participation des parents – Québec (Province). 4. Travailleurs spécialisés dans le soin des enfants – Québec (Province) – Attitudes. 5. Parents pauvres – Québec (Province) – Attitudes. 6. Recherche-action en éducation – Québec (Province).
I. Miron, Jean-Marie, 1956- . II. Titre. III. Collection.

HQ778.7.C32Q8 2004

362.71'2'09714

C2004-940010-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2004 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Remerciements</i>	XV
<i>Introduction</i> La transition entre la famille et le centre de la petite enfance	1
<i>François Tochon</i>	
1. Soutenir les familles dans leur rôle	6
1.1. Assurer la garde des enfants en milieu défavorisé	7
1.2. Répondre aux besoins de façon appropriée	8
2. Objectif de cet ouvrage	9
3. Présentation des chapitres	10
Partie 1	
Éthique et méthodologie	17
<i>Chapitre 1</i> Rituels de transition	19
<i>François Tochon</i>	
1. Rituels de la vie quotidienne	21
1.1. Rôle des rituels	22
1.2. Rites de passage	26
2. Le partenariat avec les parents	28
2.1. Le droit d'intervention parentale	30
3. Recherche-intervention par le récit d'expérience	32
3.1. Faciliter la transition entre la famille, le centre de la petite enfance et l'école	34
3.2. Le récit d'expériences vécues	35
3.3. Travailler à partir du vécu des enfants et des familles	37
Conclusion	39

Chapitre 2	La scientificité des recherches qualitatives centrées sur l'expérience humaine	41
	<i>Jean-Marie Miron et François Tochon</i>	
1.	Le débat qualitatif	43
1.1.	L'origine de la philosophie positive	44
1.2.	La phénoménologie : l'autre paradigme	46
2.	La relation connu-connaissant	48
2.1.	L'objectivité	49
2.2.	La validité interne	50
2.3.	La fidélité et la fiabilité	52
2.4.	La représentativité et la généralisation	53
2.5.	La validité externe	55
2.6.	La causalité	55
2.7.	Les valeurs dans l'analyse scientifique	56
2.8.	Quantification et pouvoir	57
2.9.	Recherche de vérité ou réduction de l'ignorance ?	58
3.	Au-delà du débat	58
3.1.	Méthodologie qualitative <i>versus</i> méthodologie quantitative	58
3.2.	De la conscience participative au service pour autrui	59
	Conclusion	61
Chapitre 3	L'humanisme comme paradigme intégrateur et multiréférentiel	63
	<i>François Tochon</i>	
1.	La logique paradigmatique est aveugle	66
2.	L'amour comme interparadigme	68
3.	Le néohumanisme postmoderne : une conjugaison des paradigmes	70
4.	L'intégration méthodologique	71
5.	Processus et produits : une évaluation différente ?	73
6.	Une recherche pluriméthodologique	75
7.	Déconstruction et reconstruction intégratrice	77
8.	La création théorique avec une pluriméthode	78

9. Une méthodologie intégrée grâce au récit d'expérience	80
10. Spécificité de la recherche-intervention narrative ...	83
Conclusion	86
Chapitre 4 La recherche-intervention	87
<i>François Tochon</i>	
1. La facette pragmatique de la recherche-intervention	90
2. La facette biographique de la recherche-intervention	94
3. La facette féminine de la recherche-intervention	97
4. La facette conscientisante de la recherche-intervention	99
5. Niveau 1 : L'animation conversationnelle	103
6. Niveau 2 : L'encadrement régulateur	107
7. Niveau 3 : la réflexion concertée	108
Conclusion	113
 Partie 2	
Évaluation de la recherche-intervention	115
 Chapitre 5 Réactions des éducatrices face à la recherche-intervention	117
<i>Diane Mercier et François Tochon</i>	
1. Une recherche-intervention n'est pas un cours	119
2. Assurer la crédibilité du projet	121
3. Valeur des récits d'expériences	122
4. Une confiance nouvelle en l'efficacité des rencontres	123
5. Une recherche non menaçante des solutions possibles	125
6. Les relations parents-éducatrices vues par ces dernières	128

6.1.	L'importance d'un retour d'information	130
6.2.	Valoriser la communication réciproque	131
6.3.	Une formation à la relation parentale	132
6.4.	Rendre la communication significative	134
6.5.	La question des savoirs scolaires dans les centres de la petite enfance	135
6.6.	Un professionnalisme sympathique	137
6.7.	Vers une reconnaissance sociale des éducatrices	139
	Conclusion	140
 Chapitre 6 Recherche-intervention sur mesure : l'attention à l'autre parent		
	<i>Jean-Marie Miron et François Tochon</i>	141
1.	Le déroulement de la recherche-intervention	144
1.1.	Perception initiale de l'évaluation du projet ...	144
1.2.	Un projet pour et avec les familles	147
1.3.	Se percevoir comme marginal	148
1.4.	De l'atelier-conférence à la conversation semi-dirigée	150
1.5.	Faire part de la perception de son enfant	151
1.6.	Des thèmes chers aux parents	153
2.	Recherche-intervention, éthique et relation famille-centre de la petite enfance	156
2.1.	Vie privée et bien-être des enfants	156
2.2.	Valeurs familiales et valeurs du centre de la petite enfance : la transition de l'enfant ..	158
2.3.	Le soutien à la famille	159
2.4.	Les jouets et la violence	160
2.5.	La sexualité vécue au centre de la petite enfance : l'histoire d'un choc	161
2.6.	Des émotions enfouies : la frontière avec la thérapie	164
2.7.	Un groupe de parents où tout le monde se connaît	166
2.8.	La présence masculine	167
	Conclusion	171

Chapitre 7	La recherche-intervention à Croissant d'Or : une contribution positive en milieu défavorisé	173
	<i>Jean-Marie Miron</i>	
1.	La carte de la simplicité	176
2.	Des interventions différentes	177
3.	La fierté des enfants	178
4.	Régler ses comptes avec le centre de la petite enfance	178
5.	Mon enfant n'est pas si mauvais	179
6.	L'estime de soi	180
7.	Je veux donner à mon enfant mieux que ce que j'ai reçu	182
8.	Nous ne sommes pas en thérapie	182
9.	Un bilan positif	183
	Conclusion	187
Chapitre 8	Lettre à une amie maghrébine : valeurs familiales et acculturation	189
	<i>Touriya El Moutaouakil</i>	
1.	L'image sociale du parent	193
2.	Nora : les raisons d'un refus	194
3.	Les classes sociales : une réalité dans toutes les sociétés	195
4.	Les parents du centre Croissant d'Or	196
5.	La monoparentalité	196
6.	Problèmes des familles séparées	199
7.	Des enfants sans père	203
8.	Un éducateur peut-il remplacer le père ?	204
9.	Éducation, rythme de vie et autonomie	205
10.	Dépendance vs autonomie : comment tracer les limites ?	206

<i>Conclusion</i>	Recherche-intervention et évaluation	207
	<i>François Tochon</i>	
	1. Forces et faiblesses des approches quantitative et qualitative	213
	2. Réduire les effets pervers de l'évaluation	215
	3. Évaluer les effets des choix opérés	216
	4. Une interprétation constructive des résultats	218
	4.1. Améliorations à apporter à l'évaluation de programme	219
	4.2. Améliorations apportées grâce à l'analyse de processus	219
	Conclusion	221
Glossaire		223
Bibliographie		227
Notices biographiques		243

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les parents et les éducatrices en services de garde à l'enfance qui ont participé à cette recherche-intervention. En raison du devoir de confidentialité, nous ne pouvons les nommer ici. **Par conséquent, pour préserver l'anonymat de ces personnes, tous les noms et prénoms utilisés dans cet ouvrage sont des pseudonymes.**

Nous éprouvons une reconnaissance toute spéciale envers les responsables des centres de la petite enfance et des prématernelles qui nous ont accueillis pour ces nombreuses rencontres avec les parents intéressés par le projet et les éducatrices de leurs enfants. Nous espérons que tous et toutes gardent de ces soirées le sentiment qui nous en est resté, soit celui de rencontres vraies et significatives, d'esprit et de cœur, des rencontres de vie, profondes et personnelles.

Les auteurs de ce livre assument l'entière responsabilité des résultats présentés et leur point de vue n'engage aucunement celui des organismes subventionnaires envers qui ils sont redevables : le Fonds Famille, le ministère de la Condition féminine, le Conseil québécois de la recherche sociale (recherche RS-2436), ainsi que le Fonds de recherche et d'allocation interne de l'Université de Sherbrooke. Nous remercions ces organismes de leur soutien.

INTRODUCTION

La transition entre la famille et le centre de la petite enfance

François Tochon

Dans cette introduction, nous commençons par décrire le contexte méthodologique et théorique qui justifie l'emploi du terme « recherche-intervention » pour désigner une nouvelle forme de recherche, de nature collaborative, dans les milieux de la petite enfance. Ensuite, nous présentons l'ensemble des chapitres de ce livre pour dégager leurs axes essentiels.

Ce livre propose une démonstration, soit celle d'une nouvelle manière de voir la méthodologie de recherche en intervention. Nous proposons le concept de recherche-intervention¹ pour désigner l'intégration méthodologique de moyens variés afin de faciliter l'émergence de nouvelles connaissances pratiques chez les personnes qui participent à ce processus d'élucidation de l'expérience.

Historiquement, le terme composé « recherche-intervention » a d'abord été utilisé pour traduire *action research*: « Le postulat n'est plus, dans la recherche-intervention, la priorité de l'analytique et de l'observation à distance, mais au contraire la priorité de la situation concrète globale *hic et nunc* et de l'action impliquée » (Hameline, 1980, p. 673).

On constate en effet que :

- les sciences de l'éducation recherchent des effets ;
- l'évaluation des faits n'est pas séparable des valeurs ;
- en éducation, la recherche est liée à une pratique ;
- les participants orientent les résultats de la recherche.

Comme Hameline le laisse entendre, il faut alors « admettre que l'intervention fait, en quelque sorte, partie de la science. [...] La science de l'éducation devient alors l'étude rationnelle des conditions de l'intervention. Elle n'est plus d'abord élaboration d'un savoir, mais institution d'une *praxis* » (1980, p. 673).

Les concepts de *praxis* et de pratique réflexive connaissent en intervention, comme dans la formation à l'intervention, un essor considérable depuis les premiers travaux d'Argyris (Argyris, Putnam et McLain-Smith, 1985) et de Schön (1996). L'intervention est perçue comme un *savoir en action*, voire un *savoir d'action* (Barbier, 1996 ; Néglise et Zuñiga, 1997 ; St-Arnaud, 1996), ce qui motive une confluence d'intérêts entre la santé, le bien-être social et l'éducation : il s'agit, avant de songer à soigner, de prendre soin, de prévenir, de communiquer et d'éduquer. Dans cette perception nouvelle du rôle des intervenants sociaux, l'intervention entre de plain-pied en

1. Concept introduit en 1993 lors des séminaires de Jouvence auxquels participaient plusieurs spécialistes de l'éducation parentale et de l'intervention préscolaire ; voir Tochon, 1993a et 1997b.

pédagogie. Le terme « intervention » déborde ainsi le champ du service social pour désigner l'activité des professionnels de l'humain au sens éducatif. Selon Nélisse (1997), l'intervention désigne à la fois la pratique, l'agir, l'acte et le champ opératoire des professionnels de l'interaction humaine et sociale.

Le *Grand Larousse de la langue française* définit l'intervention comme un dérivé du bas latin juridique, *interventio* signifiant garantie, caution. Dans son acception actuelle, ce terme désigne : 1) l'action d'intervenir et le résultat de cette action ; 2) ce que dit quelqu'un qui intervient dans une discussion ou un débat – c'est le sens français le plus ancien, la première référence écrite étant de 1460 ; 3) l'action de se produire au cours d'une évolution ; 4) l'action thérapeutique ; 5) l'action d'un État ou d'une organisation internationale dans un domaine qui ne relève pas de sa compétence ; 6) l'action par laquelle on s'introduit dans un procès pendant, et le résultat de cette action (vol. 4, p. 2778). Les connotations du terme donnent à penser que l'intervention vient de personnes extérieures « qui n'ont rien à voir » avec un soutien fréquent de l'État, que l'action prophylactique des ces personnes se situe dans le cadre de débats chauds et se manifeste dans le discours. Au contraire, la démonstration faite dans ce livre est la suivante : une intervention ne peut fonctionner que si les participants se mettent eux-mêmes en recherche et que si les chercheurs deviennent participants.

Dans ce processus centré sur les besoins des bénéficiaires de la recherche, les participants ont un pouvoir de décision sur les thèmes abordés, l'organisation du projet et les modalités d'action proposées. Nous avons collaboré pendant quatre ans à une recherche-intervention dans les services de garde à la petite enfance pour faciliter la transition entre la famille et le centre de la petite enfance, rapprocher les parents de l'éducatrice² de leur enfant et profiter de ces rencontres pour aborder des questions éducatives essentielles. Nous avons ainsi pu vérifier que la compétence parentale peut se construire en commun grâce à des conversations spontanées sur les thèmes qui préoccupent les personnes responsables de l'éducation de l'enfant, tant les parents que les éducatrices. Signalons que ces conversations étaient centrées sur le récit d'expériences vécues.

Commençons toutefois par situer le domaine de cette recherche-intervention. Nous utilisons dans ce livre l'expression « centres de la petite enfance » pour désigner ce que sont en voie de devenir les garderies et les crèches : des centres de services aux enfants aussi bien qu'aux parents. La

2. Nous utilisons le féminin puisqu'il s'agit d'une profession plus que majoritairement féminine.

dénomination « centre de la petite enfance » indique, sur le plan éducatif, que les éducatrices de ces centres ne sont pas des gardiennes, mais bien des spécialistes de la petite enfance. La recherche-intervention dont il est question dans ce livre a porté sur des centres de la petite enfance accueillant principalement des enfants de 0 à 4 ans. Trop souvent, les relations entre les parents et les personnes chargées de garder leur enfant sont brèves et superficielles. Nous explorons dans cet ouvrage les avantages d'une meilleure relation entre la famille et le service de garde, quelle que soit la situation des parents, avantages qui se révèlent particulièrement importants dans les milieux défavorisés.

Nous tentons de comprendre la relation qui existe entre la famille et le centre de la petite enfance, tout en la facilitant grâce à des rencontres de réflexion pédagogique organisées dans les centres de la petite enfance. Ces rencontres permettent à des parents et à des éducatrices d'entreprendre une démarche qui tient à la fois de la recherche collaborative et de l'intervention préventive dans le but de faciliter la transition des enfants entre leur famille et leur nouveau milieu éducatif. Une partie importante de ce livre est consacrée à préciser ce que peut être une recherche-intervention. Une telle recherche repose d'abord sur la collaboration de l'ensemble des participants de l'action éducative, et ce, de leur plein gré. Les thèmes sur lesquels ils travaillent émergent des discussions qui ont lieu lors des rencontres, et sont donc appelés à évoluer avec les prises de conscience. La structure des rencontres est établie en concertation et peut évoluer elle aussi. Les participants décident de l'orientation des rencontres selon les besoins. Ainsi, la recherche est intégrée à l'intervention ; elle permet à la fois de mieux comprendre le vécu et d'adapter les expériences éducatives.

Une des finalités de ce programme de recherche consiste à résoudre certains des problèmes entraînés par la pauvreté vécue par les enfants et leurs parents. Comment ces problèmes rejaillissent-ils sur le service de garde à l'enfance ? Comment dégager des stratégies pédagogiques utiles et appropriées auprès des personnes dont les besoins sont politiquement prioritaires ? Le programme de recherche sur lequel porte ce livre visait à valider une intervention éducative fondée sur le récit d'expériences ; un premier volet du programme concernait des parents d'enfants ayant de légers problèmes d'intégration, tandis que le second volet était consacré aux parents de milieux défavorisés qui souhaitaient développer leur potentiel éducatif auprès de leur enfant. Dans les deux cas, nous avons posé l'hypothèse que les enfants peuvent bénéficier d'un rapprochement entre leur famille et le milieu de garde. Des discussions éducatives pouvaient résoudre certains problèmes de façon indirecte et informelle. Parallèlement, nous souhaitions recueillir des données significatives pour mieux comprendre la relation entre la famille et le service de garde.

Ce livre présente les résultats qualitatifs de ces dialogues entre les familles et les éducatrices en services de garde. Cette introduction traite brièvement de la problématique d'ensemble de la recherche-intervention qui est présentée. Nous résumons d'abord la situation des services de garde sans but lucratif, pour ensuite examiner les problèmes liés à la pauvreté, dont le manque d'intégration sociale de certains enfants. Finalement, certaines solutions préventives sont proposées dans une perspective de recherche-intervention.

1. SOUTENIR LES FAMILLES DANS LEUR RÔLE

Depuis les rapports Cooke (1986) et Bouchard (1991), il n'est guère besoin de s'étendre sur les problèmes éprouvés par les familles dont les ressources financières sont insuffisantes. Un tel contexte économique engendre pour ces familles, comme pour leurs enfants, de multiples problèmes : la sous-alimentation, des problèmes de santé physique et mentale, des difficultés à établir et à maintenir des relations gratifiantes avec d'autres enfants et d'autres adultes, des problèmes dans l'appréciation de soi-même, etc. Il faut d'autant plus se soucier de ces données que les expériences vécues par l'enfant dans son milieu familial influencent significativement son adaptation tant sur le plan social que scolaire, et ce, à court, à moyen et à long terme.

Depuis des années, on a pu vérifier que le niveau socioéconomique détermine en grande partie le type de logement, de nourriture, de vêtements et de service de garde que la famille peut se procurer. Un milieu familial économiquement défavorisé est généralement moins stimulant pour l'enfant sur le plan des ressources humaines et matérielles. Selon Cloutier (1985, p. 90-91), « l'enfant qui naît dans une famille pauvre a une probabilité plus élevée de vivre des difficultés psycho-sociales au cours de son développement et, par voie de conséquence [*sic*] dans sa vie adulte ultérieure ». En raison du lien qui unit les parents à leurs enfants, les problèmes qu'éprouvent les premiers (le chômage, l'exclusion sociale, etc.) se répercutent sur les seconds. Les gouvernements cherchent donc à contrer les effets de la pauvreté chez les enfants et les familles. Pour cela, nous manquons encore d'outils, et c'est encore plus vrai pour les éducatrices en services de garde à l'enfance³.

3. Nous avons traité de ces questions dans le livre *Éduquer avant l'école : l'intervention face à la pauvreté et ses paradoxes* (Montréal, Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles, De Boeck Université, 1997).

1.1. ASSURER LA GARDE DES ENFANTS EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Les problèmes liés à la pauvreté influent sur les services qui assurent la garde des enfants issus des familles qui sont aux prises avec ces problèmes. Les difficultés qu'ont à résoudre les garderies concernent principalement l'aspect social de la gestion du centre de la petite enfance et l'intervention éducative.

Aujourd'hui, nombreux sont les services de garde qui accueillent des enfants de familles vivant dans le besoin. De plus, les enfants qui fréquentent les services de garde sont d'ethnies, de cultures, de religions, de langues et de classes sociales diverses. Les enfants ont donc dans leur bagage des valeurs, des coutumes, des connaissances, des croyances qu'ils ont apprises de leurs parents, ce qui rend la tâche des éducatrices très complexe, d'où leur besoin de soutien dans leur intervention. Pour intervenir adéquatement, il faut bien connaître les rôles que peuvent jouer les services de garde pour aider les familles. Les facteurs de pauvreté, par exemple, imposent aux éducatrices de s'adapter à des situations pour lesquelles elles n'ont pas été préparées (Hatin, 1992). À une époque où les compressions budgétaires sévissent dans plusieurs secteurs, les services de garde doivent en affronter les conséquences, particulièrement lorsqu'ils sont situés en milieu défavorisé et qu'ils voient augmenter considérablement le nombre de familles ayant des besoins particuliers.

Les préoccupations liées à la qualité des services de garde, notamment en milieu défavorisé, ont été mises en évidence dans plusieurs recherches (Betsalel-Presser, White, Baillargeon et Jacobs, 1992 ; Caouette, 1992). Le ministère de la Famille et de l'Enfance a proposé des mesures pour atténuer les difficultés vécues par les services qui œuvrent dans des milieux défavorisés. Ces mesures peuvent se résumer ainsi : soutenir davantage les intervenantes afin qu'elles puissent mieux répondre aux besoins des enfants issus de milieux pauvres ; créer des formules de garde diversifiées et adaptées aux besoins de cette clientèle ; augmenter le nombre de places pour ces enfants ainsi que l'aide financière pour les familles. En effet, les coûts engendrés par un service de garde peuvent normalement représenter pour les familles pauvres de 20 % à 50 % du revenu familial annuel, tandis que pour les familles de la classe moyenne ils peuvent représenter 10 % ou moins du revenu familial annuel (Holloway et Fuller, 1992). Cette situation a entraîné d'importantes réformes. Des mesures nouvelles ont été prises pour faciliter l'accès aux services. Il est souhaitable que ces mesures se maintiennent.

À la différence des maternelles, comme le remarquent Baillargeon (1989), Desjardins (1991), de même que Holloway et Fuller (1992), les milieux de garde ont surtout affaire à des familles de faible niveau

socioéconomique. La Loi sur les services de garde à l'enfance reconnaît à tout enfant, peu importe sa classe sociale ou son lieu de résidence, le droit à des services de garde de qualité. Confrontées de plus en plus aux conditions socioéconomiques des familles qui ont recours à leurs services, les intervenantes de ce milieu doivent répondre tant aux besoins des enfants qu'à ceux des familles. À cet égard, les éducatrices en services de garde à l'enfance sont des personnes-ressources de première ligne.

Les parents de milieux défavorisés sont souvent perçus comme étant peu intéressés par l'éducation de leurs enfants ; pourtant, ils désirent, tout comme les autres parents, voir leurs enfants réussir. Ces parents sont souvent prêts à collaborer avec le service de garde et à prendre une plus grande part dans l'éducation de leurs enfants lorsque le personnel du centre de la petite enfance fait un effort pour répondre à leurs besoins. Plusieurs raisons expliquent pourquoi ces parents ne peuvent s'engager dans les activités proposées, notamment le moment de la journée où se déroulent ces rencontres ainsi que le manque d'énergie relié au nombre élevé d'heures de travail. De plus, les discussions « en public » des problèmes personnels et l'encouragement à s'exprimer ouvertement sont des pratiques qui peuvent sembler menaçantes. Par conséquent, les programmes dont le but est d'intégrer et de responsabiliser ces personnes sur le plan pédagogique doivent tenir compte des différences, respecter la façon dont chacun traite les problèmes d'ordre personnel et, surtout, ne pas imposer une façon de faire.

1.2. RÉPONDRE AUX BESOINS DE FAÇON APPROPRIÉE

Les familles défavorisées vivent des situations qui demandent un soutien plus grand que dans le cas des familles aisées. Bien que la plupart des services apportent habituellement le soutien voulu, ils éprouvent des difficultés à satisfaire les besoins de cette clientèle. Le ministère de la Famille et de l'Enfance reconnaît l'importance d'enrichir la formation du personnel éducateur et de mieux l'outiller afin de lui permettre de répondre aux besoins particuliers de cette clientèle. Les services de garde qui œuvrent auprès des familles défavorisées indiquent que les besoins de ces familles sont considérables, les problèmes relevés par les intervenantes étant principalement liés à la présence d'un nombre élevé d'enfants ayant des valeurs différentes des leurs (les éducatrices) et des autres enfants. L'absence de programme de nature pédagogique, adapté aux besoins de cette clientèle, tout comme le manque d'engagement des parents sont des facteurs qui contribuent à l'épuisement du personnel et à l'inefficacité des efforts déployés pour satisfaire les besoins de cette clientèle qui a augmenté au cours des dernières décennies.

Les éducatrices de services de garde bénéficient de possibilités de formation continue. Toutefois, ces formations, en plus de ne pas être

créditées, ne contribuent pas à valoriser leur fonction éducative, que ce soit sur le plan des diplômes ou du salaire. Depuis plusieurs années, on revendique la hausse du statut des éducatrices ainsi qu'une meilleure reconnaissance de cette profession. On aurait pu résoudre cette question en intégrant les éducatrices dans les nouvelles structures préscolaires. La relation avec les parents nécessite des compétences à l'égard desquelles la formation initiale des éducatrices est insuffisante, et peu d'efforts sont faits pour remédier à cette situation en formation continue. De plus, la relation avec les autres institutions préscolaires crée des besoins nouveaux. Il est par conséquent urgent de donner aux éducatrices des possibilités de perfectionnement qui amènent une meilleure reconnaissance de leur compétence pédagogique ; c'est à ce prix qu'elles pourront répondre aux besoins de façon appropriée.

En résumé, les besoins de l'éducation en milieu défavorisé méritent une attention accrue et particularisée. Une action concrète et soutenue doit être menée afin de venir en aide, d'une part, aux familles touchées par la pauvreté avec ses multiples problèmes et, d'autre part, aux intervenantes qui œuvrent en service de garde à l'enfance. Ces dernières doivent composer, quotidiennement, avec les réalités de la clientèle défavorisée qui a recours à leurs services. Dans les régions où se déroule cette recherche-intervention, on peut compter de 18 à 25 % de familles qui vivent sous le seuil de la pauvreté ; 30 à 35 % des enfants sont pauvres. Pour soutenir les familles et les éducatrices, nous proposons une solution préventive : créer le dialogue grâce au récit d'expériences sur l'éducation de l'enfant. Le programme de recherche-intervention que nous avons conçu (Tochon, 1993a, 1995a et 1997a ; Miron et Tochon, 1998 ; Tochon et Miron, 2000) s'adapte à la situation et aux besoins des personnes auxquelles il s'adresse.

2. OBJECTIF DE CET OUVRAGE

L'objectif général de cet ouvrage est de proposer un concept original de la prévention, en adoptant un point de vue éducatif plutôt que psychosocial. La prévention des problèmes liés à la pauvreté se fonde ici sur la recherche-intervention éducative, dont les principes sont exposés dans ce livre. Un de ces principes est la communication réciproque (avec l'enfant, avec le parent, avec l'éducatrice). En effet, un aspect essentiel de ce programme est d'utiliser le récit d'expériences éducatives dans le perfectionnement des éducatrices et en formation parentale, pour soutenir les familles dans leur rôle et prévenir les problèmes de développement des enfants en favorisant une transition saine entre la famille et le service de garde.

Cet objectif figure parmi les principaux objectifs du deuxième plan d'action en matière familiale (*Familles en tête*, 1992-1994) et du *Plan d'action concertée* de 2002 :

- Afin de privilégier la prévention : soutenir les parents dans leur rôle ; assurer le développement harmonieux des enfants et des mères adolescentes en situation de monoparentalité.
- Afin de favoriser la conciliation entre le travail et la famille : adapter les conditions du travail en garderie aux responsabilités des parents.
- Afin d'améliorer le milieu de vie des familles : favoriser le partenariat famille-garderie.
- Pour assurer la poursuite du virage familial : favoriser de meilleures relations au sein des familles.

Cet objectif correspond également à plusieurs sous-objectifs recommandés dans la *Politique de la santé et du bien-être* (1992) :

- Diminuer les abus et la négligence à l'endroit des enfants en réduisant les problèmes à la source.
- Réduire les problèmes d'intégration des enfants en facilitant la transition famille/garderie.
- Responsabiliser les pères et agir sur l'attachement père-enfant.

3. PRÉSENTATION DES CHAPITRES

Le premier chapitre porte sur les rituels de transition entre la famille et le centre de la petite enfance. Deux aspects essentiels du développement de l'enfant sont relevés ici : le concept de transition et le concept de relation. Les rituels qui s'instaurent naturellement dans la famille mais aussi dans le centre de la petite enfance renforcent les liens affectifs et atténuent le sentiment de rupture lorsque le parent laisse l'enfant à la garderie, ce qui permet d'amenuiser la distance cognitive et sociale. La recherche-intervention s'inscrit dans les conversations spontanées qu'entretiennent les parents avec l'éducatrice de leur enfant. Les programmes qui aident les parents à devenir des éducateurs autonomes accroissent le niveau de compétence cognitive et sociale de l'enfant tout en améliorant les relations entre les parents et les enfants. Ces programmes de soutien parental, fondés sur le partenariat avec les institutions éducatives (garderie, crèche, école), entraînent des changements favorables dans les attitudes parentales et offrent aux parents toute une gamme de stratégies pour accroître leurs compétences et aider leurs enfants. Une bonne relation entre la famille, le service

de garde et l'école est essentielle à l'enfant. Cependant, une transition harmonieuse entre la famille et la garderie, la crèche ou le centre de la petite enfance exige l'adoption de nouvelles habitudes de vie et de communication. Le récit d'expériences vécues, lorsqu'il est partagé entre parents, révèle sa valeur formative et son utilité pour favoriser cette transition.

Le deuxième chapitre montre que la recherche qualitative de nature expérientielle tient véritablement compte de la réalité vécue par les personnes qui participent à l'action éducative préscolaire. Plus précisément, il aborde la dimension intégratrice de la recherche-intervention. Les axiomes sur lesquels repose la recherche sont examinés en confrontant le positivisme et la phénoménologie. L'accent est mis sur les mérites d'une approche centrée sur l'expérience humaine, car l'entretien réflexif sur les expériences vécues permet de saisir l'incidence du contexte, des situations de vie et de la biographie sur le développement de l'enfant, en respectant l'interprétation qu'en font les principales personnes concernées. Étant donné que, dans la vision positiviste, le postulat d'objectivité amène à négliger une part de la réalité sans pour autant garantir la neutralité de l'observation, il est proposé de négocier, dans le domaine de la petite enfance, le virage interprétatif que les autres secteurs des sciences sociales ont passé en adoptant une perspective plus expérientielle. À cet égard, ce deuxième chapitre introduit les suivants.

Le troisième chapitre décrit en quoi consiste une recherche collaborative entre familles et milieux éducatifs fondée sur l'usage de méthodes diverses concourant au même but. Dans cette perspective, l'intervention se fonde à l'analyse : les mouvements d'intervention et d'analyse se conjuguent dans la construction émergente de pratiques éducatives nouvelles. Cette méthodologie s'appuie sur des traditions complémentaires dont on expose les assises conceptuelles. Dans les méthodologies non plurielles, la méthode est enfermée dans un paradigme qui définit la vision du monde d'une communauté de discours à l'exclusion des autres. Or, cette vision interdit souvent de considérer d'autres perspectives également valides. La confrontation des paradigmes met en question les paradigmes qui offrent une perspective exclusive et prêche pour leur interpénétration ; ainsi se pose la question de la conception d'un paradigme intégrateur plutôt que différenciateur.

L'utilisation de moyens diversifiés en parallèle se justifie si leur finalité s'accorde avec une réflexion englobante, humaniste. Une réflexion humaine, au sens large, permet de dépasser les querelles de clochers et d'envisager le devenir sur un plan plus général. Ce néo-humanisme respecte les avis opposés et leur permet de coexister démocratiquement. Il nourrit la contradiction comme un terreau culturel qui engendre une large variété

d'expressions de la réflexion humaine. Ainsi, l'humanisme ne se définit pas alors comme un impérialisme de la conscience, mais comme un relativisme positif et démocratique. Dans l'humanisme, la conscience critique n'est pas incompatible avec l'amour, concept qui n'avait jusque-là pas sa place en sciences sociales.

La recherche-intervention éducative constitue un acte partagé d'intelligence des situations et de construction de significations utiles, validée par une éthique de la pratique, l'éthique étant définie comme l'art de se comporter (Ouellette, 1996) ; elle porte sur les moyens d'élargir le savoir en le rendant pratique. Il devient alors essentiel d'élucider les dimensions de l'activité humaine qui répondent à cette éthique de l'action. Le chercheur en éducation adopte un nouveau rôle : il se définit comme un partenaire humain cultivé et utile parce qu'il tente sincèrement de comprendre et d'aider à comprendre des situations de vie.

Le débat méthodologique propre à la recherche-intervention évoque diverses possibilités d'exploitation dans des cadres conceptuels utilisant des méthodologies inductives reconnues. Le programme de recherche-intervention, qu'il soit offert en crèche ou en garderie, dans les centres à la petite enfance ou dans les centres de santé communautaire, se modèle selon les besoins des utilisateurs et répond concrètement aux besoins des familles, en tenant compte le plus possible des problèmes qu'elles éprouvent. La recherche-intervention se situe en cohérence avec des axes méthodologiques que les participants peuvent intégrer à la résolution de leurs problèmes de tous les jours. Ces axes méthodologiques sont décrits successivement dans le quatrième chapitre et font ressortir des moyens de valider la concertation et le partage de signification dans des communautés se situant en recherche sur leur terrain.

La réflexion en collaboration a servi à affiner la recherche-intervention et à l'adapter à son contexte. Les rôles de chacun des participants de la recherche-intervention se sont précisés progressivement. Un groupe de réflexion formé de chercheurs et d'éducatrices se réunissait avant et après chaque rencontre avec les parents, ce qui a donné lieu à des moments de concertation particulièrement éclairants. Par ailleurs, les journaux de bord des participants ont stimulé des échanges et un partage systématique des perceptions que chaque chercheur tirait de ses expériences auprès des groupes de parents. La multiplicité des regards a progressivement édifié une intersubjectivité active et conscientisante. L'écriture personnelle est devenue fonctionnelle : elle a amélioré la compréhension du processus en cours, optimisant l'action du même coup.

Le cinquième chapitre entame la seconde partie et porte sur l'évaluation des résultats de la recherche-intervention. On y analyse les perceptions qu'en ont eues les éducatrices. Il importe de noter que les éducatrices de la petite enfance ont souvent l'impression d'être négligées par le monde de l'éducation. Leur profession est peu reconnue par la population et elles se sentent désavantagées par rapport aux enseignantes de maternelle : parfois lésées, déçues, car elles bénéficient de peu de ressources pour bien jouer leur rôle. Ce cinquième chapitre est constitué essentiellement de fragments de vie liés au travail des éducatrices. Lorsqu'elles travaillent, celles-ci se plongent dans les activités avec les enfants et oublient qu'elles doivent composer sans cesse avec les parents. Les rencontres de recherche-intervention donnent accès aux éducatrices à un pan méconnu de la réalité de l'enfant. La communication avec les parents s'améliore, elles apprennent ce qui se passe au domicile familial et comprennent mieux certaines réactions. Bref, elles découvrent des facettes inconnues de l'enfant. Cette relation plus étroite avec la famille leur permet de trouver des stratégies mieux adaptées à l'évolution de l'enfant. Au fil des rencontres, les éducatrices découvrent que ces liens nouveaux permettent d'apporter des changements et de résoudre des problèmes, en plus d'améliorer la transition entre la famille et le centre de services à l'enfance. Précisons que la continuité dont les enfants ont besoin entre ces deux milieux n'exige pas d'uniformiser les façons d'intervenir, mais bien de porter attention à ce qui détermine les différences et à leurs conséquences possibles. La recherche-intervention transforme ce sentiment de transition, voire de rupture, entre les deux milieux en une véritable relation.

Après ce chapitre sur les perceptions des éducatrices, on traite des perceptions des parents. Le sixième chapitre fait ressortir les points communs entre les sites d'intervention, ainsi que certaines de leurs particularités. Ce portrait nuancé reflète la diversité des personnes et des situations. Nombre de parents ont d'abord cru que la recherche-intervention leur apporterait des connaissances nouvelles ; certains souhaitaient même pouvoir participer à des ateliers théoriques sur les modèles pédagogiques de la résolution de problèmes. Évidemment, l'écoute de la théorie est plus facile que l'intégration active d'une pratique nouvelle et unique, qu'on aura élaborée à partir de son expérience. Or, dans la recherche-intervention, le modèle de résolution de problèmes est intégré : l'effort de réflexion autonome permet de construire une compétence durable. Lorsque les parents ont compris pourquoi l'équipe de recherche refusait d'aborder la théorie sans l'ancrer dans la réalité vécue, ils ont commencé à faire part de leur expérience. Les idées étaient alors « connectées au réel », et les commentaires et les rires sont devenus plus fréquents. Manifestement, ces parents aimaient parler de leur enfant et appréciaient qu'on les écoute. Ils ont en outre vu croître le désir de comprendre leur enfant de l'intérieur.

Le septième chapitre raconte l'histoire de Croissant d'Or, un centre de la petite enfance au sein duquel l'équipe est intervenue pendant un an. Les diverses rencontres avec des parents et les éducatrices de leurs enfants permettent de rendre compte, par bribes, de l'atmosphère très particulière qu'avait créée la recherche-intervention dans cette garderie. Plus qu'ailleurs, les parents se sont confiés, relatant leur histoire personnelle, leur enfance ainsi que les souffrances qui ont causé certaines des difficultés qu'ils vivent maintenant, à l'âge adulte. Par amour pour leurs enfants, ils tâchent de ne pas reproduire ce qu'ils ont vécu, ils essaient de donner plus que ce qu'ils ont reçu, ce qui leur demande des efforts, un travail sur eux-mêmes. Ces parents ont besoin d'être reconnus pour l'amour qu'ils portent à leurs enfants. Le rôle de l'éducatrice se transforme : elle prend alors conscience de l'aide qu'elle peut apporter à un adulte lorsqu'il éprouve des problèmes avec son enfant.

Enfin, nous ne pouvions passer à côté de la question interculturelle, cruciale de nos jours, notamment en éducation préscolaire et en petite enfance : comment comprendre la culture de la famille, comment développer et manifester ce respect nécessaire dans la relation avec des parents dont les convictions sont si différentes des siennes, comment susciter le dialogue ? Pourquoi ne pas demander à une personne de l'équipe, qui vit ces problèmes avec ses trois enfants dont l'intégration a été parfois difficile, ce qu'elle pense à ce sujet ? Voilà un témoignage qui indique l'importance d'une adéquation des principes réflexifs à tous les niveaux de l'intervention. Dans ce huitième chapitre, intitulé « Lettre à une amie maghrébine », une correspondance fictive est présentée. Dans une lettre à une amie du Maghreb, cette auteure soumet les observations qu'elle a pu faire dans des centres de la petite enfance. Les lecteurs sont ainsi invités à réfléchir à la dimension interculturelle et à la relation que peuvent établir des éducatrices avec des parents d'autres cultures. Par exemple, sans idéaliser les mœurs de son pays ni porter de jugement sur l'individualisme occidental, l'auteure du chapitre souligne que, dans son pays, certains problèmes que vivent les parents peuvent être résolus grâce à la famille élargie.

La conclusion de ce livre propose un bilan provisoire de ce projet quelque peu ambitieux, à savoir découvrir de nouveaux moyens d'intervenir pour prévenir les problèmes de familles à faible revenu. Pour leur part, les parents font un bilan positif de leur participation à ce projet, qui leur a permis de rompre leur isolement dans un climat d'ouverture et de compréhension en compagnie d'autres parents, d'éducatrices et de chercheurs qui se situaient avec eux, en réflexion. Ainsi, ils ont été à même de constater qu'ils n'étaient pas les seuls à éprouver des difficultés, à se poser des

questions, à douter d'eux-mêmes, à se sentir isolés dans leur tâche de parent-éducateur. En somme, grâce à ce projet, ils ont pu envisager leur situation sous un nouvel angle, trouver des solutions.

La recherche-intervention permet aux éducatrices et aux parents de mieux se connaître, de réfléchir ensemble à la transition entre la famille et le centre de la petite enfance aussi bien qu'à la relation entre parents et éducatrices. Les deux parties peuvent apprendre les règles de fonctionnement de l'autre milieu éducatif et se concerter sur des actions éducatives, ce qui fournit aux éducatrices l'occasion de faire reconnaître leur professionnalisme.

PARTIE 1

*ÉTHIQUE
ET MÉTHODOLOGIE*

CHAPITRE

1

Rituels de transition

François Tochon
Université du Wisconsin
ftochon@education.wisc.edu

Plusieurs concepts clés sont exposés dans ce chapitre introductif. Nous commençons par définir les rituels de la vie quotidienne et leur impact sur la manière dont les familles entrent en contact avec le centre de la petite enfance par l'intermédiaire de l'enfant. Ensuite, nous abordons le droit d'intervention des parents dans le centre de la petite enfance en indiquant son importance à la lumière des transitions que vivent les enfants lorsqu'ils arrivent dans un nouveau milieu éducatif. La relation avec la famille, bien que primordiale, ne peut pas être forcée d'autorité ; c'est à condition que les parents le veuillent bien que cette relation va pouvoir grandir. En principe, les deux milieux ont une visée semblable, soit le développement de l'enfant. La transition sous-entend qu'il y a une différence entre les milieux éducatifs, et le dialogue entre les éducatrices et la famille va créer un rapprochement. Plus la congruence est grande, plus le sentiment de relation s'accroît, moins la perception de transiter domine. Pour accroître le sentiment de relation, des rituels s'instaurent ; la conversation peut permettre notamment de franchir les barrières cognitives et sociales. Notre recherche-intervention se fonde sur les conversations spontanées qu'entretiennent les parents avec l'éducatrice de leur enfant lors de soirées passées sur les petites chaises du centre de la petite enfance, où nous nous retrouvons pour échanger sur l'éducation et sur les problèmes que vivent les parents et l'enfant.

1. RITUELS DE LA VIE QUOTIDIENNE

Certaines phases de la vie provoquent des changements tels que tout l'univers familial s'en trouve modifié. C'est le cas lorsque l'enfant passe soudain de l'environnement protégé de sa famille à la dynamique turbulente d'une garderie avec ses multiples possibilités d'interaction. Dans les deux milieux que forment la famille et le centre de la petite enfance, les points de repère sont différents ; les règles d'action divergent souvent, ainsi que les contraintes. Lors de la transition, l'enfant vit une rupture qui se traduit par bien des prises de conscience. Celle, par exemple, que les règles de fonctionnement de la famille ne sont pas des absolus. Le changement de perspective qu'entraîne le plongeon dans un environnement non familial oblige l'enfant à créer des ponts entre les deux univers qui, désormais, et pour plusieurs années, vont coexister et constituer les deux moitiés de son système de référence. Ces ponts, souvent symboliques, donnent à l'enfant le sentiment de garder son identité même s'il change d'univers.

Les anthropologues ont étudié, dans différentes cultures, le processus de rupture que vit l'individu lorsqu'il change d'environnement. Dans un environnement peu familial, l'individu recourt à des moyens symboliques pour conserver son identité. Un moyen que l'on a tendance à utiliser sans

même y faire attention est de s'accrocher à des comportements qui rassurent parce qu'ils sont habituels ; on en fait des rituels. Un rituel peut consister à attribuer une fonction à certains objets. Par exemple, les soins apportés par l'enfant à sa poupée ou à son ours en peluche font partie de ces rituels qui transitent d'un milieu à l'autre.

1.1. RÔLE DES RITUELS

Lorsque nous parlons de rituels, nous ne faisons pas référence à leur sens étymologique, soit à la régulation des coutumes religieuses, mais à leur extension métaphorique : l'humain modèle sa vie selon des patrons de comportements qui tendent à se ritualiser. Le rituel devient alors quotidien, il régule la liturgie des actes et des échanges en conférant aux habitudes et aux modes de faire un aspect quasi sacré, et son non-respect suscite un sentiment d'insatisfaction. Le rituel se définit ainsi comme un ensemble d'actions habituelles dont le sens s'est fossilisé avec le temps.

Les rituels d'interaction font l'objet d'études ethno-linguistiques depuis vingt-cinq ans (Goffman, 1974 ; Turner, 1990 ; Bertin, 2001, 2003) : elles sont essentiellement consacrées aux différences entre cultures relevées dans le dialogue et les règles de conversation. Nous avons intégré l'analyse des rituels instaurés dans la transition entre la famille et le centre de la petite enfance depuis 1993, et cinq ans d'expériences nous confirment l'importance de ces rites d'interaction spontanés pour sécuriser l'enfant et le parent lorsqu'ils se séparent ou qu'ils se retrouvent. L'analyse de ces habitudes relationnelles et affectives permet aux parents d'explorer leur univers familial d'une manière qui les touche et suscite de fortes prises de conscience. Hurtubise et Vatz-Laaroussi (1995b) remarquent que le quotidien se ritualise en structurant l'espace et le temps de l'histoire familiale. Cet espace relationnel, marqué par la dualité de la continuité et du changement, trouve sa stabilité dans la répétition de certaines activités qui donnent sens à la relation familiale : elles lui confèrent une identité. Si les rituels de la vie familiale marquent la continuité, ils jalonnent aussi les étapes de la journée (la toilette, les repas, les devoirs, l'heure du coucher), les temps forts de l'année (les fêtes, les anniversaires, les vacances) ou les moments importants de la vie (la naissance, les premières règles, le mariage, l'émancipation du domicile familial, le deuil).

Le rituel unit les personnes et rassure. Il s'instaure lorsqu'on accède à une nouvelle expérience ou à un univers étranger, parce qu'il facilite l'exploration à partir de points de repère sûrs et dûment établis. Par exemple, tel enfant, en arrivant au centre de la petite enfance, a besoin de voir le visage de son éducatrice avant que sa mère ne le quitte. Dès qu'un contact oculaire avec l'éducatrice est établi, l'enfant se sent rassuré et peut

être laissé seul. Tel autre enfant se sent bien dès qu'il accède au haut de l'escalier : il a alors le sentiment de maîtriser la scène, et il voit son père qui l'amène, de haut. Cette supériorité visuelle lui permet de s'émanciper de ses parents pour la journée. Tel autre exprime le besoin de faire un signe au parent qui s'en va, par la fenêtre sud puis par la fenêtre est.

Naturellement, les humains établissent un rapport symbolique aux objets et aux événements, et les parents n'ignorent pas l'importance des rituels de transition lorsqu'ils amènent leur enfant dans un service de garde. Par exemple, une mère raconte qu'elle ne se sent rassurée que lorsqu'elle voit son enfant jouer avec d'autres ; elle consulte alors le programme de la journée affiché dans le centre de la petite enfance et vérifie les menus des repas et des collations ; c'est seulement après ces vérifications rituelles qu'elle se sent libre de quitter le centre de la petite enfance et d'y laisser son enfant. On remarque que les rituels des pères, des mères et des grands-parents diffèrent en intensité et en durée. Plusieurs exemples en sont donnés dans ce livre, qui sont issus des soirées de rencontre organisées avec des parents et avec des éducatrices pour discuter de la transition entre la famille et la garderie.

Un rituel met en acte de façon symbolique et répétée une valeur relationnelle ou culturelle. Lorsqu'une relation sociale s'institue, très vite certains de ses aspects se ritualisent. Le rituel facilite la communication, tout en témoignant d'un consensus sur la signification de l'événement vécu ; il accompagne les transformations humaines majeures. Enfin, les rituels déterminent les rôles sociaux et leurs transitions. Nous résumons ci-après leurs caractéristiques en nous inspirant des travaux de Robbie Davis-Floyd (1992).

Les messages rituels sont de nature symbolique et émergent du système de représentation des individus.

L'échange de performances rituelles, par son symbolisme, donne une signification particulière à un objet, une idée, un geste ou un événement. Il s'inscrit alors dans la « matrice cognitive » (Davis-Floyd, 1992, p. 10) de la personne comme une tranche de vie partagée et pleine de sens. L'arbitraire du rituel n'est pas total : il est moulé dans la matrice des significations personnelles et collectives qui portent les participants d'une culture à attribuer certaines significations à certains actes. Par exemple, le papa qui « dépose » son enfant chaque jour comme un paquet à l'entrée du centre de la petite enfance sans y entrer explique son geste par la volonté de laisser l'enfant construire sa vie de façon autonome. La maman qui met trente minutes chaque matin à quitter son enfant dit revivre la rupture de la naissance et cherche à en atténuer le choc. Ainsi, les rituels ont souvent un fond rationnel que l'on peut retracer dans la biographie des personnes.

Par sa répétition dans le temps et sa redondance, le rituel simplifie la tâche cognitive ; il a un rôle stabilisateur et réduit le stress causé par les transitions.

La régularité rythmique du rituel peut concerner sa forme, son contenu ou les moments de son actualisation, par exemple l'entrée ou la sortie du centre de la petite enfance. Ce rythme est un élément clé des rituels de transition : c'est dans la mesure où ils se répètent qu'ils prennent forme, se construisent et se complexifient, et acquièrent une signification. Par exemple, telle maman comprend qu'elle peut écourter les adieux le matin en disant bonjour par la fenêtre ; puis, comme elle stationne sa voiture de l'autre côté du centre de la petite enfance, l'enfant change de fenêtre. Le rituel s'instaure alors : il y a un geste de la main à la première fenêtre, deux gestes à la deuxième, on cherche le regard de l'autre avant l'entrée en voiture, on descend la vitre de la voiture malgré le froid avant de démarrer, afin de faire un geste final d'adieu. L'enfant et la mère sont alors rassurés, réconfortés dans le sentiment que tout va bien se passer. La compréhension de l'enfant et celle du parent s'unissent dans l'intelligence symbolique du rituel, qui simplifie la communication de sentiments extrêmement complexes. Le rituel ordonne la réalité en établissant des catégories de comportements directement intelligibles.

Le rituel répond à un ordre formel dont la performance est perçue comme presque inévitable ; sa mise en scène confère une valeur spéciale à l'action la plus simple.

La vie chaotique du centre de la petite enfance, mais aussi celle de la famille, est ponctuée de rituels qui permettent de savoir où l'on en est, qui donnent un sens au déroulement de la journée : l'arrivée, les rencontres, les collations, les jeux, les activités attachées à différentes salles du centre de la petite enfance, la sieste, les tâches de groupe, l'alternance des ateliers, l'heure du départ des premiers à partir, l'heure des suivants, des suivants des suivants, sa propre heure de départ, le départ, la transition vers le domicile. L'ordre domine dans la ritualisation du quotidien : des objets prennent un sens privilégié, comme le frigidaire dans une garderie, auquel toute une série de fonctions et de contraintes rituelles sont associées. En effet, le rôle du frigidaire semble immuable dans une garderie. D'abord, son accès est réservé aux « officiants » de la cuisine. Ensuite, l'ouverture de la porte du frigidaire ou du petit portail de la cuisine de même que la préparation du repas peuvent prendre une dimension mystérieuse et sacrée, que certains enfants tentent de dévoiler en demandant chaque matin à leur parent de leur lire le menu du jour.

Le rituel intensifie la conscience du moment ; il dramatise l'instant présent et hausse l'impact émotionnel et affectif de l'événement vécu.

La pratique du rituel amène ses participants à le raffiner et à lui donner un style unique. Un papa vient chercher sa fille en écartant les bras pour l'accueillir, un autre accueille son fils en mettant sa main en visière sur le front. Cette stylisation des gestes, dans l'acte rituel, caractérise le moment vécu et dramatise la rencontre en fournissant les indicateurs qui, quoi qu'il se soit passé, montrent que la transition est faite comme il se doit. D'ailleurs, le respect du rite intensifie la valeur du moment. Un « bon » rituel apporte une intensité émotionnelle qui valide la relation ; ce faisant, il transforme la perception des personnes concernées, rendant soudain les choses plus « vraies ». C'est un des paradoxes du rituel dont on pourrait par ailleurs relever l'arbitraire. Le rappel des événements semblables déjà vécus en raison du rituel instauré forme le moule de la situation. Ce moule porteur de déjà-vu communique le sentiment que l'on s'adapte à une réalité extratemporelle : dans la ritualisation du geste le plus banal, devenu familier avec les mois et les années, la personne est invitée à prendre une pause, et elle retrouve la saveur du temps qui s'arrête. Le flux temporel semble s'interrompre pour laisser les personnes s'unir dans une relation pleine de sens. Ainsi, le parent qui revient chercher son enfant et qui lui demande 15 fois sur le pas de la porte du centre « Alors, comment ça va ? » s'ancre dans la conviction qu'il est présent pour une relation véridique et réciproque, que tout va bien, que les retrouvailles vont transformer la soirée ; ensuite, la solitude et la culpabilité s'estompent dans la voiture lorsque, comme chaque soir, l'enfant sort tous les dessins et collages qu'il a faits durant la journée pour les commenter. Ces instants ritualisés recréent en quelque sorte la famille.

Le rituel a pour but la transformation cognitive de ses participants tout en préservant le statu quo social. Il a toutefois l'effet paradoxal d'amener certains changements en conformité avec la structure sociale.

Bien que les rituels passent, changent et évoluent, ils possèdent la particularité de ne jamais remettre en cause les structures existantes. Tel enfant, par exemple, va rituellement opposer une certaine résistance le matin pour conforter sa mère dans le sentiment qu'il la préfère au centre de la petite enfance, mais ce rituel une fois passé, il va tout oublier pour se jeter dans un jeu avec ses camarades, ce que la mère ne peut savoir, puisqu'elle ne discute jamais avec l'éducatrice de son enfant. Le rituel véhicule un système de représentation sur lequel les partenaires s'accordent et qui permet d'avoir un contrôle sur la situation vécue, même si les agents de ce contrôle sont arbitraires et symboliques. Telle éducatrice, indisposée qu'un enfant

demande toujours la permission d'aller jouer, mettra plusieurs mois à comprendre que c'est le rituel qu'il a élaboré pour assurer une transition entre deux activités, tout en gardant l'attention bienveillante du parent. Si la mise en place et l'acceptation du rituel respectent le statu quo, il permet aussi à la personne de mûrir dans la situation répétitive qu'il engendre. Un changement de perception de la situation relationnelle peut toutefois entraîner une modification du rituel. Les grands changements sociaux semblent souvent marqués par des changements de rituels collectifs. Ainsi en est-il de l'instauration sociale des services de garde, services si coûteux pour certains parents que la mère ne continue à travailler, après avoir eu deux ou trois enfants, que pour garder son emploi. L'essor des prématernelles et des centres voués à la petite enfance ritualisera inévitablement des types de rapports sociaux qui auront tôt fait de sembler avoir toujours existé.

1.2. RITES DE PASSAGE

Des transitions doivent s'opérer entre les lieux que l'habitude a amené à ritualiser. Le lieu rituel du domicile, avec sa culture interne, devient trop étroit pour l'enfant qui va migrer vers une nouvelle culture, plus englobante, dans laquelle il s'initie à un nouveau langage, à de nouvelles formes de relations sociales. Le changement de milieu s'accompagne en général de rites de passage. Comme toute opération de transfert, le rite de passage comprend un avant, un pendant et un après, à savoir une décontextualisation puis une recontextualisation. Les rites de passage marquent l'émancipation sociale et le changement de statut de l'individu. En outre, ils donnent aux participants au rite le sentiment qu'ils contrôlent des processus naturels de transformation tout en restreignant l'impact des changements suscités par l'accès à la nouvelle culture.

Pour que leur enfant s'intègre bien au centre de la petite enfance, certains parents vont lui permettre, par exemple, d'apporter son ours en peluche. Cet ours en peluche devient l'objet qui facilitera la transition. Devant l'enfant, la mère explique à l'ours l'importance du changement à venir. La mère s'adresse à l'ours en peluche, car c'est lui qui doit se préparer, et elle lui explique comment le faire. Par une série de procédures complexes élaborées lors de jeux antérieurs, cet enfant va préparer son ours en peluche et, par la même occasion, s'adapter intérieurement à la transition à venir.

Dans ce rituel, l'ours en peluche est l'objet d'un transfert d'affection. Comme il est doté de la charge affective du domicile parental, il représentera la maison pour l'enfant. Lorsque les parents perçoivent que l'enfant accepte l'idée de la transition sociale qu'on lui a annoncée, ils amènent

l'enfant au centre de la petite enfance pour que son ours fasse la connaissance des autres « toutous » et « nounours ». Dès que ces parents voient que le transfert se fait bien, un détachement se produit, après une brève phase de culpabilité. Une fois le domicile affectif de l'enfant réinvesti dans l'ours en peluche, les parents sont tranquilisés. Au fil de la conversation, les éducatrices comprennent pourquoi cet enfant semble contrarié dès qu'on lui retire son ours en peluche pour le déroulement des activités du centre.

Le rituel a permis de préserver le statu quo selon le scénario que les parents avaient envisagé ; dès lors, le centre de la petite enfance retrouve son statut de service. Le rite de passage accompli, les parents ritualisent leurs rapports quotidiens avec le centre de la petite enfance en établissant les jours et les heures où ils vont amener ou reprendre leur enfant. Le centre de la petite enfance devient alors pour eux un simple lieu de service comme le bureau de poste ou le centre commercial ; il peut être désinvesti de tout sentiment affectif.

Le centre de la petite enfance devient le domicile provisoire où l'enfant apporte son ours. L'ours en peluche va au centre de la petite enfance, mais c'est comme si l'enfant restait à la maison. Ce domicile substitutif et, en un sens, factice permet aux parents de signifier symboliquement que leur domicile est le lieu privilégié de l'affection familiale. Ils amènent et reprennent leur enfant comme s'il ne se passait rien de vital à la garderie. Un ensemble de rituels les conforte dans l'idée que leur enfant qui fréquente le centre de la petite enfance n'est en quelque sorte pas absent du domicile familial et de ce qui s'y passe. De même, pour l'enfant, il se sent là-bas toujours à son domicile parce que son ours en peluche est avec lui. Grâce à un rituel instauré par la famille, l'ours donne le sentiment d'être toujours chez soi. Le soir, en venant chercher son fils, le père s'exclame, en s'adressant à l'ours en peluche : « Alors, comment s'est passée ta journée ? »

Les rituels qui assurent une transition en douceur du domicile au centre de la petite enfance font oublier que l'enfant passe souvent plus de temps avec son éducatrice qu'avec ses parents si l'on considère l'ensemble de la semaine. Il arrive que, lors d'échanges fortuits avec l'éducatrice, les parents prennent soudain conscience que, dans leur routine, ils ne s'étaient pas aperçus que leur enfant changeait, que les règles du centre de la petite enfance sont parfois différentes de celles du domicile familial, et parfois plus souples sur les interdits auxquels les parents attachent le plus de valeur ; plus souples mais plus consistantes. Subrepticement, l'enfant s'empare des rituels et les modèle à sa manière, et voilà qu'un jour la maman baisse la vitre de la voiture et s'aperçoit qu'il n'y a personne à la fenêtre du centre de la petite enfance : son enfant l'a oubliée...

2. LE PARTENARIAT AVEC LES PARENTS

Depuis le début des programmes d'intervention préscolaire, le rôle de la famille a évolué ; on peut distinguer deux phases dans cette évolution : l'une, centrée sur l'enfant, utilisait la terminologie de l'engagement parental (McCollum et Maude, 1993) et l'autre, plus récente, est centrée sur la famille et collabore avec elle. Dans les premières approches, on demandait à la famille de coopérer pour mettre en œuvre des interventions qui lui étaient extérieures, sans la consulter vraiment. Puis l'intervention s'est déplacée à domicile, toujours sans consulter les parents. On s'est alors rendu compte, grâce à des approches expérientielles (phénoménologiques), que les familles avaient beaucoup de choses à dire. Les décisions sont le plus souvent sensées et la culture familiale repose sur une rationalité implicite. Actuellement, le « focus-famille » amène les intervenants à participer aux activités qui renforcent le pouvoir d'intervention au sein de la famille. Ce n'est plus la famille qui coopère bon gré mal gré à des programmes d'implication parentale : ce sont les intervenants qui cherchent à établir une relation de collaboration afin d'accroître la compétence de l'unité familiale dans la résolution de conflits transitionnels. La transition entre la famille et la garderie peut alors être repensée d'une manière nouvelle et plus intégratrice, ce qui amène à se demander si les problèmes de transition ne viennent pas du fait que les milieux éducatifs ont tendance à négliger les rituels instaurés dans la famille.

La régulation opérée par les parents sur l'enfant dépend de plusieurs facteurs concomitants : les convictions des parents, leur entourage, le comportement de l'enfant, les modèles internes de travail des parents et leurs objectifs de socialisation de l'enfant (Stevens, Hough et Nurss, 1993). Dans la perspective systémique, Goodnow (1988) a enquêté sur ce que pensaient les parents de leurs propres comportements afin de saisir le rôle que pouvaient jouer leurs processus cognitifs. Les parents sont nettement influencés par leur connaissance des étapes du développement infantin. Ainsi, des connaissances appropriées leur permettent de s'adapter au développement de l'enfant. Par ailleurs, les parents semblent profondément influencés par les conversations informelles qu'ils peuvent avoir avec d'autres parents. Ainsi, une forme de soutien parental efficace consiste à organiser des rencontres peu formelles au cours desquelles les parents peuvent exprimer leurs interrogations, leurs inquiétudes et leurs joies, bref, partager leurs expériences. En outre, la conduite des parents semble fortement influencée par leurs convictions personnelles sur l'efficacité d'un comportement donné et par leurs convictions relatives aux types d'environnements propices au développement de leur enfant. Ces convictions déterminent leur manière de structurer leur intervention éducative et l'environnement de l'enfant.

En réalité, on connaît assez peu la relation entre la pensée éducative parentale et le comportement éducatif du parent. De même, on n'a pas pu étudier en profondeur la manière dont les parents perçoivent les contingences qui influencent l'enfant, notamment à travers leur comportement. Il semble que les parents qui font preuve de consistance et de fermeté dans l'éducation de leurs enfants risquent moins de voir leurs enfants devenir agressifs dans des circonstances inappropriées (McCollum et Maude, 1993). Mais la variable capitale reste l'amour : dans l'éducation que donnent les parents, l'attention réelle et non possessive, l'autonomie et la confiance accordées à l'enfant permettent à celui-ci de s'adapter à son environnement et de mûrir. Donner de l'autonomie à l'enfant en lui prodiguant les conseils adéquats, c'est faciliter sa transition vers d'autres milieux que le milieu familial.

Il serait bien sûr souhaitable de donner aux parents des moyens d'exprimer adéquatement leur affection, d'éduquer l'enfant et de le préparer à entrer en relation avec d'autres environnements sociaux. Mais est-il possible de former les parents ? Plusieurs initiatives ont vu le jour pour établir un partenariat entre la famille et l'école, et des efforts considérables ont été faits pour développer du matériel didactique pour les parents. Dans ces outils, on indique par exemple aux parents comment adapter les jeux, l'environnement familial mais aussi leurs attentes au stade de développement de l'enfant. En élargissant la connaissance qu'ont les parents des stades de développement, on leur permet d'intervenir efficacement auprès de leur enfant. Par exemple, en accroissant la capacité de lecture des parents, on accroît aussi celle de l'enfant. On encourage le rapport personnel avec l'enfant par des contacts à travers la lecture à voix haute, et les interactions langagières se diversifient. Les études menées sur ce développement réciproque indiquent des effets positifs pour les deux générations : un accroissement d'intérêt, de motivation et d'enthousiasme pour la lecture ainsi qu'une amélioration de la mémoire de lecture chez les parents (Stevens, Hough et Nurss, 1993). Les programmes de concertation informelle avec des mères adolescentes voient les comportements négatifs de ces mères décroître dans l'interaction avec l'enfant. De même, les rencontres informelles entre éducatrices et parents semblent amener une baisse du taux de coercition parentale (Tochon et Toupin, 1993).

On peut penser que les programmes qui forment des parents volontaires à devenir des éducateurs indépendants tendent à élever le niveau de compétence cognitive et sociale de l'enfant tout en améliorant les relations parents-enfants. En outre, lorsque les programmes de soutien parental sont fondés sur le partenariat avec l'école, ils entraînent des changements favorables dans les attitudes des enfants et des parents par rapport à l'école.

En résumé, en se centrant sur la famille et les modes d'intervention internes à la famille ou collaboratifs, on a découvert des manières douces d'intervenir, douces parce que non directives et coopératives. Dans la perspective d'une interaction positive entre les systèmes éducatifs ou entre les milieux (selon les modèles), on en vient à considérer les parents comme les éducateurs les plus appropriés dans leur milieu. Dans la mesure où les parents acceptent les propositions d'intervention en partenariat, qu'ils s'impliquent davantage dans la relation avec leurs enfants et entrent en contact, même de façon informelle, avec les milieux éducatifs extérieurs à la famille, toute une gamme de stratégies peuvent leur permettre d'accroître leurs compétences et d'aider leurs enfants.

2.1. LE DROIT D'INTERVENTION PARENTALE

L'évolution la plus récente qu'ait connue la relation entre les services de garde et les parents est fondée sur le droit d'intervention parentale ; ce droit sous-entend que les familles ont un rôle actif à jouer dans le développement des enfants. On ne peut plus considérer le développement de l'enfant comme étant du ressort de diverses instances qui ne communiquent pas et qui ne font qu'échanger des services éducatifs, comme s'il s'agissait de services commerciaux. Le partenariat entre la famille et les responsables de l'éducation préscolaire – les éducatrices des services de garde et les enseignantes de prématernelle – est nécessaire et souhaitable. Le service préscolaire orienté vers la famille peut être décrit en termes de « focus-famille » ou de « centration-famille ». L'intervention guidée par la famille est la nouvelle étape de cette évolution ; nous la définissons plus loin dans le présent ouvrage. Dans cette perspective qui s'appuie sur de nombreux travaux, l'enfant se développe en rapport étroit avec des contextes sociaux. L'idée est de créer des relations étroites, très tôt, avec des éducatrices très bien formées, afin d'établir un environnement particulièrement favorable au développement des tout jeunes enfants, en respectant leur stade de développement¹.

Deux perspectives théoriques ont été avancées pour expliquer le rôle du contexte social dans le développement de l'enfant ; ces deux perspectives ont contribué à centrer l'attention des chercheurs sur la famille et sur la

1. Signalons que ces conditions optimales ne pourront être généralisées tant que les éducatrices en service de garde seront sous-payées et maintenues dans une situation de pauvreté chronique. En effet, on ne peut accroître les exigences de qualité et de formation sans tenir compte, tant sur le plan salarial que sur le plan de la reconnaissance sociale, de l'importance de cette fonction éducative.

relation parents-éducatrices. Il s'agit de la théorie transactionnelle (Bodenmann, 1997 ; Clarke et Paananen, 1997) et de la théorie des systèmes familiaux (Bronfenbrenner, 1997). Le modèle transactionnel du développement en petite enfance explique les influences mutuelles entre les conditions propres à l'enfant et celles de son environnement ; ces conditions sont définies en termes d'optimisation du développement. Ce modèle incite à examiner les conditions internes et externes qui interagissent dans le développement harmonieux² de l'enfant.

La seconde théorie qui a souligné l'importance du « focus-famille » en intervention préscolaire est celle des systèmes familiaux. Selon cette deuxième perspective, qui a évolué à partir des concepts proposés par Bronfenbrenner sur l'écologie du développement (Pence, 1988), des systèmes de normes enchâssées remplissent des fonctions familiales typiques qui ont chacune un impact partiel sur le développement du petit enfant. L'équilibre dynamique qui existe entre les sous-systèmes sociaux est maintenu au gré des événements auxquels le système familial s'adapte par ajustements ; des systèmes de compensation internes s'activent de façon que le système familial reste fonctionnel. Les nouveaux modes d'intervention centrés sur la famille dérivent de la perspective théorique selon laquelle la compréhension et le développement de l'enfant s'intègrent dans un système de relations préexistant, qui est le système familial. Aussi l'intervention préscolaire doit-elle s'appuyer sur le rôle médiateur que joue la famille dans le développement de l'enfant. L'écologie familiale devient médiatrice de l'intervention.

En somme, les programmes d'intervention préscolaire de même que les stratégies éducatives des milieux de garde tiennent de plus en plus compte du droit d'intervention parentale, du droit qu'ont les parents non seulement de savoir ce qui se passe pour leur enfant, mais aussi de planifier avec le personnel éducateur certains modes d'intervention concertée. Ainsi, l'éducation donnée au sein de la famille peut s'inscrire en résonance avec les activités pédagogiques du centre de la petite enfance. La concertation permet par exemple de s'accorder sur des règles de fonctionnement et sur les attitudes à adopter en réponse à certains comportements de l'enfant (usage du réfrigérateur, nombre et importance des collations, violence à l'égard des frères et sœurs, respect des jeux de l'autre, sieste, attouchements, timidité, etc.). Comme les facteurs qui influencent le développement ne sont plus perçus comme des variables simples mais comme des conglomerats

2. Comme le remarquent Desmet et Pourtois (1993, p. 248), le concept d'harmonie fait partie des « mythes homéostatiques » qui définissent l'identité familiale.

de variables qui interagissent entre eux, on tente de les expliquer en ayant recours à des modèles plus complexes : transactions mutuelles, systèmes avec sous-systèmes enchâssés. Notons que dans tous ces modèles on reconnaît l'importance cruciale du système familial. À tous égards, l'environnement familial constitue le contexte le plus important d'intervention précoce (Durning, 1999). Pour cette raison, le but d'intervention le plus réaliste semble être d'établir un partenariat avec la famille afin de renforcer les compétences éducatives des parents.

3. RECHERCHE-INTERVENTION PAR LE RÉCIT D'EXPÉRIENCE

Comme nous l'avons déjà mentionné, une bonne transition entre la famille, le service de garde et l'école est essentielle pour l'enfant ; mais cette transition exige l'adoption de nouvelles habitudes de vie et de communication. Dans ces nouvelles approches, on commence à envisager la relation avec le milieu professionnel des parents. En effet, à une époque où les avantages pécuniaires sont plus rares, les patrons d'entreprises privées, directeurs et directrices, ont intérêt à accroître la motivation de leur personnel par des moyens peu coûteux, visant notamment l'amélioration du climat familial des employés : souplesse dans les horaires, garderies d'entreprise, décentration du travail, télétravail, etc. Dans chaque cas, à moins que la situation familiale ne soit excessivement inquiétante et nécessite une intervention radicale, la culture du foyer doit être respectée, car il s'agit d'une culture en soi, intégrée dans d'autres réseaux culturels. Si, par des interventions brutales et directives, on vient à perturber une culture familiale auparavant sereine, on risque de créer un sentiment de dévalorisation et d'obliger cette famille à procéder à une forme d'acculturation. Ainsi, les principes qui sont valides pour l'intervention socioéducative le sont en grande partie pour l'intervention familiale en général auprès et avec des systèmes familiaux culturellement différents.

Nous avons vu que les approches centrées sur la famille, en éducation et en intervention, présentent deux avantages : d'une part, elles permettent aux chercheurs de mieux comprendre le système d'interactions dans lequel l'enfant se développe ; d'autre part, elles facilitent l'établissement d'un pont entre le milieu éducatif de la famille et celui du centre de la petite enfance, de la maternelle ou de l'école. En outre, l'intervention avec la famille multiplie les stimuli éducatifs et favorise l'ouverture de la culture familiale aux environnements « autres », en créant un langage commun qui assure une meilleure compréhension entre les parties. De nouveaux rituels relationnels se créent, et l'on assiste à la fusion d'intérêts réciproques unissant éducation

et intervention préscolaire, tandis que fusionnent du même coup recherche, intervention et formation. C'est la raison pour laquelle les services éducatifs préscolaires tendent à mettre au premier plan l'action centrée sur la famille, tandis que passe au second plan l'action exclusivement centrée sur l'enfant, et ce, tout particulièrement dans les environnements pauvres et culturellement différents. Dans la perspective écologique de Urie Bronfenbrenner, les systèmes culturels enchâssés sont considérés comme différents niveaux de l'environnement de l'enfant. Nous ne nous étendrons pas sur cette perspective dont les développements récents ont été exposés par Pence (1988) et par Jacques et Baillargeon (1997). Pour tous les enfants, qu'ils soient issus ou non de la culture majoritaire, il est important de résoudre les problèmes de transition entre le milieu familial et le milieu de garde. Vivre deux cultures, deux langages, c'est vivre des problèmes de transition qu'il est possible de résoudre à travers la communication. Nous décrivons ici des moyens de faciliter la relation entre la famille et le centre de la petite enfance grâce à une communication éducative centrée sur l'expérience. C'est comme si la famille et le centre de la petite enfance ne partageaient pas les mêmes rituels de communication : pour comprendre un autre milieu, il faut commencer par communiquer son expérience.

En recherche, l'approche clinique a donné naissance à plusieurs approches individualisées (idéographiques), dont le récit d'expérience ; mais la recherche est souvent éloignée du domaine de l'intervention et de la formation. Cependant, on se rend compte depuis peu que le récit d'expériences vécues en concertation peut avoir, selon les modes d'organisation adoptés, des vertus formatives. Pour rapprocher la recherche de la formation, plusieurs formateurs-chercheurs tentent d'adapter le récit d'expérience à la formation des enseignants, des éducateurs et des intervenants. Dans la francophonie, les tentatives d'appliquer le récit d'expérience en formation sont encore isolées et se centrent sur l'analyse de cas (Chéné, 1995). Nous étudions cette question depuis plusieurs années (Tochon, 1989a, 1994) et nous l'intégrons dans un programme de recherche-intervention depuis 1993. Hurtubise et Laaroussi (1995a, 1996) ont travaillé dans une direction parallèle et indépendante, auprès de parents de milieux économiquement faibles.

Bien que l'intégration du récit d'expérience dans la formation des éducatrices et des parents soit possible, cette méthode n'avait pas été utilisée jusqu'ici dans les services de garde. Nous avons commencé à le faire en 1993 dans le cadre du « Fonds Famille ». Dans ce même cadre, une application du journal de bord en éducation familiale a donné d'excellents résultats (Hurtubise et Vatz-Laaroussi, 1995a). Ce mode de formation est nouveau et prometteur. Toutefois, il est peu utilisé dans le domaine de la prévention et on n'a jamais songé à l'appliquer pour faciliter la transition entre la famille

et le service de garde. En outre, cette méthode a un fort potentiel pour prévenir les problèmes d'intégration sociale des enfants en créant un meilleur lien avec la famille ; elle a montré qu'elle facilite l'intégration entre adultes de cultures différentes (Kleinfeld, 1991c). Le récit d'expérience n'a jamais été utilisé pour résoudre des problèmes de transition entre la famille et la garderie et, ainsi, soutenir les parents dans leur rôle, prévenir les problèmes de développement en contribuant à la santé et au mieux-être de familles de communautés culturelles ou de milieux défavorisés. C'est là l'objectif du programme de recherche que nous avons mis en œuvre.

Ce programme constitue ainsi une première ; il porte sur l'expérimentation d'une approche qui existe, mais pour d'autres groupes de clientèle (la formation pratique des enseignants, des médecins, des gestionnaires). Il s'agit ici de l'adapter pour répondre à un besoin relevé avec les familles vivant en milieux défavorisés ou pluriethniques : le besoin d'assurer une transition harmonieuse avec le milieu de garde, en résolvant les problèmes d'intégration des enfants. De cette transition harmonieuse dépendent les éléments mentionnés dans l'objectif général de la recherche (développement, prévention, soutien).

3.1. FACILITER LA TRANSITION ENTRE LA FAMILLE, LE CENTRE DE LA PETITE ENFANCE ET L'ÉCOLE

Dans notre esprit, la recherche-intervention a pour but de faciliter la transition entre la famille et la garderie pour les enfants de façon à assurer un substrat favorable à la relation famille-école. Jacques (1989) a étudié les problèmes de transition dans la relation famille-garderie en milieux pluriethniques. Elle décrit les conséquences d'une mauvaise transition tant pour le développement des enfants qu'au regard de l'isolement des familles. Cette chercheuse relève là un besoin crucial des familles, dans la ligne des travaux sur l'écologie du développement humain. Dans cette perspective, Bronfenbrenner a indiqué à quel point chaque situation éducative est conditionnée par un enchevêtrement d'influences hétérogènes. Il a également montré que les liens entre les différents milieux qui influencent l'enfant jouent un rôle essentiel dans son développement (Jacques et Baillargeon, 1997). La nature des liens entre le centre de la petite enfance et la famille détermine en bonne partie la réussite ou l'échec des approches employées par les éducatrices. Ainsi, les expérimentations doivent être intégrées dans le milieu. À nouveau, la réussite des programmes éducatifs est inconcevable sans une collaboration, sans une communication réelle avec la famille.

Les problèmes de transition de la famille à la garderie et de la famille à l'école s'expliquent par le fait que le rôle joué par l'enfant diffère d'un milieu à l'autre. En utilisant le vocabulaire de l'épistémologie écologique,

nous dirions qu'il y a peu de relations entre les règles de fonctionnement des deux microsystèmes que constituent la famille et le centre de la petite enfance ; il faut activer des relations propres au mésosystème famille-garderie. L'identification de son rôle par l'enfant ne peut se réaliser qu'en permettant, dans un échange suivi, la comparaison de la signification des gestes et attitudes dans un milieu et dans un autre (Rogers et Haas, 1997). C'est la raison pour laquelle l'approche écologique de Bronfenbrenner, si on la considère dans la perspective des travaux actuels en éducation, semble conduire naturellement à une perspective de traitement global des cas, à une approche personnelle de chaque situation pour en résoudre la problématique non d'une manière abstraite et décontextualisée, mais dans l'échange humain sur le vécu et l'histoire de chacun.

3.2. LE RÉCIT D'EXPÉRIENCES VÉCUES

Dans cette ligne de pensée, nous avons conçu un modèle de prévention facile à intégrer dans les services de garde à l'enfance ; sa mission est pédagogique plutôt que thérapeutique. De plus, une transition de la famille à la garderie réussie peut avoir des répercussions favorables pour la relation famille-école l'année suivante ; nous en avons vérifié les effets par divers moyens. Ce nouveau modèle de prévention se fonde sur les expériences vécues par les éducatrices et les parents dont les enfants fréquentent les services de garde.

La prévention naît d'une recherche-intervention menée sous forme narrative ; elle s'inspire de la formation par le récit d'expérience, qui résulte d'une convergence entre l'approche par le récit de vie, l'herméneutique, les travaux de l'école de Chicago et l'approche personnelle de la connaissance pratique (Huberman, 1990 ; van Manen, 1990 ; Clandinin et Connelly, 1998 ; Coulon, 1992 ; Fenstermacher et Richardson, 1994). Dans ce cadre *narratif* (en raison de l'usage du récit) et personnel, la recherche-intervention se définit comme une approche réflexive de l'expérience pratique ; nous l'avons utilisée auprès des familles qui avaient recours aux services de garde. Elle se fonde sur les éléments suivants :

1. La sélection des éléments pertinents d'une situation problématique afin de dégager leurs conséquences sur différentes dimensions (éthique, éducative, politique, programmatique, symbolique) ;
2. Le cadrage productif des problèmes à des fins interprétatives pour favoriser l'application de solutions concrètes ;
3. L'analyse des causes possibles, multiples et parallèles ;
4. L'identification des options dans l'analyse d'une situation ;

5. La réflexion relative aux risques, aux conséquences et aux ramifications du problème ;
6. La compréhension et l'attention aux émotions que la situation fait naître.

Le récit d'expérience facilite l'analyse des situations souvent complexes et troublantes de la vie quotidienne. Par exemple, Kleinfeld (1991b) propose de réfléchir aux expériences vécues à partir de six éléments : 1) une intention autour de laquelle les informations sont scénarisées ; 2) un modèle causal multiple sous forme d'un réseau conceptuel, de scripts et d'images propres à l'expérience analysée ; 3) l'expérience elle-même ; 4) l'interprétation de l'expérience ; 5) un modèle causal révisé sous la forme d'une carte de concepts ; 6) les questions que l'expérience amène à se poser. Ses résultats de recherche indiquent que la réflexion en commun sur les expériences vécues suscite des changements dans la manière de penser, de relier les événements entre eux, d'explorer des questions morales et spirituelles auxquelles on ne s'attarde pas en général.

Le récit d'expériences vécues a été appliqué avec succès dans le domaine de la formation, mais aussi dans l'éducation aux adultes. Cette méthode permet d'élucider les diverses causes des problèmes relationnels, de modifier les rôles et de communiquer en profondeur sur le vécu et ses développements potentiels ; elle a, par exemple, été appliquée pour résoudre des problèmes sociaux au primaire en Alaska (Kleinfeld, 1991c). Grâce à son cadre analytique, il est possible d'aborder des contenus et de répondre à des besoins reconnus en relation directe avec l'expérience, en accroissant la relation entre partenaires. Le récit d'expérience, en plus d'être formateur, a un pouvoir d'intervention éducative. Son intérêt réside dans le fait qu'il n'est pas séparé du vécu des sujets et qu'il permet d'envisager sous un autre angle les choix et les décisions de vie.

En effet, le récit de soi peut faciliter l'édification progressive d'un savoir d'action, d'un vocabulaire adapté à sa réflexion, d'une mise en mots des expériences afin de les perfectionner. L'une des difficultés auxquelles se heurtent souvent les parents est leur manque de critères pour juger de leur action ; car il faut avoir des connaissances multiples sur un phénomène donné pour être en mesure d'émettre un jugement comparatif et de distinguer les éléments susceptibles d'être améliorés. À cet égard, le partage d'expériences peut jouer un rôle fort important. On s'accorde aujourd'hui sur le fait que l'émotion est imbriquée dans la cognition et qu'elle naît du contrat social (Aubé, 1997). La création de liens entre les parents et l'institution éducative a un effet apaisant sur les personnes qui ont un vécu difficile (Tochon et Miron, 2000). Ce qui se produit naturellement lorsque des parents comparent leurs expériences et demandent à d'autres de leur

donner leurs trucs peut être systématisé lors de rencontres dans le milieu éducatif de l'enfant. La réflexion parentale se construit à partir des métaphores qui éclairent la narration des expériences. Le récit d'expérience active de nouvelles analogies et métaphores qui servent de modèles ou de paraboles en vue des actions ultérieures ; ces images de l'expérience contiennent les leçons, les ferments théoriques et les sentiments appropriés pour faire face aux situations de vie.

Certains récits font parfois l'objet d'une analyse en profondeur : quels étaient les buts poursuivis ? Quels étaient les éléments qui régissaient l'interaction ? Quel sens peut-on tirer du récit ? Quel aspect de la compétence parentale est décrit dans ce récit ou se serait révélé utile ? A-t-on vécu des événements similaires qui pourraient laisser entrevoir d'autres issues ? Quelles solutions pourraient être envisagées ?

Le récit d'expérience amorce un dialogue avec soi-même, engage le narrateur dans son histoire parentale et déclenche la réflexion (Hamilton, 1998). Cette approche phénoménologique a beaucoup été utilisée en formation des adultes, débouchant souvent sur l'écriture (Lerbet, 1990 ; Delcambre, 1994 ; Tochon, 2002). Différentes manières de comprendre la réalité sont confrontées et contribuent à situer le locuteur en recherche sur sa propre vie. Comme la structure épisodique et narrative semble être au cœur de la croissance personnelle – car elle contribue aux mouvements définissant l'identité lorsque celle-ci se situe face aux événements personnels –, la narration du vécu devient un moyen essentiel de formation interpersonnelle : elle modélise l'identité parentale.

3.3. TRAVAILLER À PARTIR DU VÉCU DES ENFANTS ET DES FAMILLES

Le prototype de recherche-intervention que nous avons mis sur pied comprend sept étapes :

1. Décrire une expérience problématique relative à la transition de la famille à la garderie et formuler une intention de résolution en commun.
2. Retracer les liens existentiels des partenaires, les liens des causes multiples et parallèles perçues dans le récit de vie des personnes ; revenir à la perception première de l'événement ou de l'expérience sans chercher à l'expliquer ou à la justifier.
3. Échanger des perceptions sur des expériences semblables à celle qui vient d'être relatée.

4. Décrire ses intentions par rapport à cette expérience ou à cet événement particulier. Scénariser ses intentions et négocier leur intégration dans l'écologie décrite et perçue.
5. Faire l'expérience du scénario de résolution prévu.
6. Interpréter l'expérience en commun en la reliant au récit de vie des partenaires.
7. Répertorier les questions qui pourraient susciter une seconde démarche analytique de résolution.

En mettant en œuvre ce modèle spécialement conçu pour faciliter la transition entre la famille et la garderie, nous avons pu vérifier qu'il a d'autres effets ; il permet notamment de renforcer le sentiment de compétence éducative des parents, de diversifier leurs pratiques éducatives et de réduire le stress parental. Il a en outre des effets indirects sur l'enfant dont l'anxiété et le repli sur soi (internalité), l'irritabilité et l'agressivité (externalité) peuvent être significativement réduits (Tochon, 2000). Le traitement des expériences vécues peut varier : dans certaines séances nous en abordons plusieurs, mais une expérience particulière peut aussi occuper plusieurs séances, chacune d'elles durant environ deux heures. Il arrive aussi que plusieurs familles soient réunies pour résoudre un problème commun ; l'approche peut alors être plus ou moins individualisée (Kleinfeld, 1991b).

L'intérêt de l'approche préconisée réside notamment dans le fait qu'elle s'autoperpétue : chaque cas vécu permet de construire d'autres cas et de les résoudre en famille. De plus, son aspect informel et direct rend la méthode facilement accessible à des publics peu scolarisés. Très vite, les éducatrices sont amenées à constituer un répertoire d'expériences significatives qui sert non seulement à conserver en mémoire des savoirs professionnels mais à les utiliser pour résoudre des cas ultérieurs. Des anecdotes vécues relatives à la transition entre la famille et la garderie sont assemblées dans le présent ouvrage de façon à constituer un recueil d'interventions préventives utile dans la formation en techniques d'éducation en services de garde. Le cas vécu comprend alors la narration du conflit ou du problème transitionnel, les stratégies envisagées par les partenaires pour le résoudre, les événements survenus dans l'expérience de résolution, les éléments significatifs du contexte, la réflexion des différents partenaires sur la résolution du conflit ou sur l'harmonie de la transition. Le récit des expériences vécues peut être efficace auprès des parents de milieux défavorisés :

- 1) parce qu'il ne requiert pas un vocabulaire complexe ;
- 2) parce qu'il est fondé sur le sens commun et la vie pratique plutôt que sur une approche théorique.

Le récit d'expérience sert ainsi mieux l'intérêt des bénéficiaires de l'intervention.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons mis en perspective la transition entre la famille et les services éducatifs qui assurent la garde de l'enfant pendant la journée. Pour faciliter la transition entre la famille et le centre de la petite enfance, nous avons élaboré un plan d'intervention d'un genre particulier, qui comporte au moins quatre caractéristiques nouvelles.

Premièrement, nous avons été attentifs aux rituels de transition qui s'établissent entre le milieu familial et le milieu de garde de l'enfant. En effet, les rituels de transition et les rites de passage semblent déterminants pour l'intégration et le bien-être d'un enfant dans son nouveau milieu. Il s'agit là d'une formule préventive nouvelle dont nous avons testé l'efficacité. Deuxièmement, cette approche est fondée sur *le récit d'expériences vécues par les parents et par les éducatrices*. Cette approche n'avait jamais été utilisée à cette fin dans les milieux de garde à l'enfance pour étudier la transition entre la famille et la garderie. Troisièmement, cette approche est *émergente*, c'est-à-dire que la direction conceptuelle et organisationnelle de l'intervention est en grande partie laissée à l'initiative des éducatrices et des parents qui participent aux rencontres : grâce à leur réflexion sur des expériences vécues en famille et dans le centre de la petite enfance, ils guident la recherche de sens vers les thèmes qui émergent de leurs conversations pour construire, selon les besoins, la suite de l'intervention. Ainsi, la recherche-intervention obéit aux principes de *l'empowerment* (Le Bossé, 1997 ; Tochon, 1997b). Enfin, comme nous le verrons dans les troisième et quatrième chapitres, l'évaluation de l'intervention a été réalisée avec des moyens multiples afin de modifier l'intervention en cours de processus et de bénéficier de points de vue variés. Il s'agit en effet d'une *méthodologie intégrée*.

Avant de présenter cette méthodologie, nous analysons dans le deuxième chapitre pourquoi et dans quelles conditions la recherche qualitative de nature expérientielle peut tenir compte en profondeur de la réalité vécue par les personnes qui participent à l'action éducative préscolaire (enfants, parents, éducatrices, intervenants). Les approches les plus courantes de l'intervention préscolaire ont été jusqu'ici de nature psychométrique. En outre, les devis de recherche tenaient peu compte de l'avis des personnes sinon dans le cadre limité des items de test. En fait, à moins de réinvestir les résultats auprès des personnes concernées, l'usage des tests psychométriques ne permet habituellement pas une relation d'égal à égal

pour construire en commun avec les principaux intéressés la signification que peuvent prendre les situations qu'ils vivent. Peu de recherches sur de larges populations recourent à l'entretien clinique, qui requiert beaucoup de temps. Pourtant, l'entretien réflexif sur les expériences vécues permet de saisir l'incidence du contexte et de la biographie sur le développement enfantin, en respectant l'interprétation que s'en font les principales personnes concernées. C'est pourquoi nous avons tenté de trouver une solution intermédiaire qui permette à la fois de vérifier les résultats d'une recherche-intervention émergente et de comprendre les processus à l'œuvre dans la transition de l'enfant de son milieu familial au centre de la petite enfance.

CHAPITRE

2

La scientificité des recherches qualitatives centrées sur l'expérience humaine

Jean-Marie Miron

Université du Québec à Trois-Rivières

jean-marie_miron@uqtr.ca

François Tochon

Université du Wisconsin

ftochon@education.wisc.edu

Nous proposons dans le présent ouvrage une perspective intégratrice de la recherche scientifique, car nous sommes convaincus que la recherche peut avoir des effets d'intervention et de formation lorsqu'elle est centrée sur l'expérience humaine grâce au récit personnel et à des processus de communication réflexifs. L'explicitation de cette perspective permettra au lecteur de mieux comprendre ce qui a guidé notre recherche-intervention.

On a longtemps considéré que, dans l'affirmation de son statut scientifique, la recherche qualitative de nature expérientielle ne pouvait éviter de répondre aux objections que lui adressait la recherche positiviste dont les orientations sont surtout quantitatives. Ces objections portent traditionnellement sur l'objectivité, la validité, la fiabilité et le potentiel de généralisation de la recherche. Le respect de ces critères assurerait à la recherche le plus haut statut accordé au savoir humain, soit celui de science.

Pour introduire ce débat épistémologique, nous allons nous attarder aux axiomes qui définissent la recherche en faisant une analyse comparative de deux ontologies épistémologiques¹, le positivisme et la phénoménologie. La relation connu-connaissant est abordée de façon bien particulière dans ces deux perspectives. Quels sont alors les fondements de l'objectivité et de la validité ? Nous considérons la généralisation et la causalité, de même que le rôle des valeurs en recherche. Pour concrétiser nos propos, nous examinons la position de quelques chercheurs sur la nature de la recherche qualitative, puis nous les analysons en termes de recherche-intervention. Nous revenons enfin à une vision plus large en proposant quelques pistes de réflexion sur la conscience participative.

1. LE DÉBAT QUALITATIF

« Les sciences ne dévoilent pas des vérités universelles.

Elles sont des aventures². »

Au cours des deux dernières décennies, la recherche qualitative s'est affirmée en intégrant par contraste certains principes de la recherche dite quantitative. Dans de nombreux cas, ce débat a conduit les chercheurs à faire de

1. Sans vouloir entrer dans un débat philosophique, on pourrait douter qu'il y ait, à proprement parler, une ontologie positiviste. Le positivisme se réclamerait davantage d'une ontologie inspirée de l'idéalisme cartésien, dans laquelle il y aurait rupture entre le « je » et le monde. Auguste Comte, accusé de matérialisme, se distingue cependant avec force de cette position épistémologique. Guba et Lincoln (1998) parlent de positivisme et postpositivisme par opposition à constructivisme et théorie critique.

2. I. Stengers (1987), *D'une science à l'autre*, Paris, Seuil. Cité par J.C. Crombez (1994), *La guérison en écho*, Montréal, MNH, p. 29.

la recherche qualitative de nature positiviste, parce qu'ils ne pouvaient résister aux principes d'objectivité imposés par le paradigme positiviste alors dominant. Or, l'opposition qualitatif/quantitatif n'était pas pertinente puisque les deux courants appliquaient les mêmes normes de validation. En fait, si l'on veut donner à la recherche qualitative sa pleine dimension, il faut la centrer sur l'expérience. En ce sens, Paillé (1996) considère les méthodes de recherche telles que l'analyse de contenu, qui sont fondées sur des principes positivistes, comme des méthodes « quasi qualitatives ».

Ainsi, le débat sur la scientificité de la recherche qualitative de nature expérientielle doit être élargi à l'opposition qui existe depuis plus d'un siècle entre deux paradigmes qui ont de fortes répercussions dans les sciences humaines : le paradigme positiviste, qui distingue le sujet et l'objet, et le paradigme phénoménologique, qui intègre sujet et objet dans l'expérience. Les principes constitutifs de ces paradigmes sont fondamentalement différents : pour le positiviste, il ne peut y avoir de science sans objet ; pour le phénoménologue, il ne peut y avoir de science sans conscience.

1.1. L'ORIGINE DE LA PHILOSOPHIE POSITIVE

Dans la première moitié du XIX^e siècle, en réaction aux spéculations de la théologie et de la métaphysique, Auguste Comte a posé les bases d'une « saine philosophie » qui « écarte radicalement, il est vrai, toutes les questions nécessairement insolubles : mais en motivant leur rejet, elle évite de ne rien nier à leur égard » (Comte, 1968, p. 9). Définissant le terme « positif », Comte souligne l'aspect réel, utile, précis, et le caractère de certitude que renferme ce terme. La philosophie positive cherche à organiser ce qui peut être susceptible de négation ou d'affirmation et « à substituer partout le relatif à l'absolu » (*ibid.*). La notion d'absolu disparaît : le positivisme « renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes pour s'attacher uniquement à découvrir, par l'usage bien combiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de *succession*³ et de *similitude*. L'explication des faits, réduite alors à ses termes réels, n'est plus désormais que la *liaison* établie entre les divers phénomènes particuliers et quelques faits généraux dont les progrès de la science tendent de plus en plus à diminuer le nombre » (p. 11-12).

3. C'est nous qui soulignons.

Selon Comte (1968), la connaissance humaine passerait par trois états : « l'état théologique, ou fictif ; l'état métaphysique, ou abstrait ; l'état scientifique, ou positif » (p. 11). Ces trois états de la connaissance lui paraîtraient évidents : « or, chacun de nous, en contemplant sa propre histoire, ne se souvient-il pas qu'il a été successivement, théologien dans son enfance, métaphysicien dans sa jeunesse, et physicien dans sa virilité ? ». Dans cet « état viril de la connaissance », les faits occupent la première place : « il n'y a de connaissances réelles que celles qui reposent sur des faits observés » (p. 13). La science positive cherche à établir des liens entre des phénomènes naturels pour en tirer des lois ne pouvant être ramenées à une loi universelle, contrairement à la théologie ou à la métaphysique, même si « longtemps habitué à une sorte d'unité de doctrine, quelque vague et illusoire qu'elle dût être, sous l'empire des fictions théologiques et des entités métaphysiques, l'esprit humain, en passant à l'état positif, a d'abord tenté de réduire tous les divers ordres de phénomènes à une seule loi commune » (p. 22-23). Devant la diversité des phénomènes, « nous ne devons chercher d'autre unité que celle de la *méthode* positive envisagée dans son ensemble, sans prétendre à une véritable unité scientifique, en aspirant seulement à l'*homogénéité* et à la *convergence* des différentes doctrines » (p. 24).

Dans ces quelques extraits, on constate que le positivisme réduit la connaissance scientifique à ce qui peut être affirmé ou nié, en écartant un large pan de la réalité comme relevant de questions nécessairement insolubles. La négation de la subjectivité dans l'appréhension de la réalité est la condition d'une science positive. Est-ce une démission ? Ramène-t-on la science à ce qui peut entrer dans une vision établie *a priori* ? L'insistance sur le statut non scientifique de la part subjective de notre appréhension de la réalité reléguerait-elle la subjectivité au rang de chimère, de croyance ou de poésie ? Comment pourrait-on justifier cette position en considérant l'évolution récente des sciences dites exactes ?

Comte donne une définition de la science qui la démarque de la théologie et de la métaphysique par son attention portée aux faits, aux questions d'objectivité, de lois générales et de rigueur méthodologique. Dans ce paradigme, le réel qui est décrit existe véritablement, peut être atteint, fragmenté, en restant distinct de l'observateur. Des lois peuvent être formulées, qui expliquent les faits par des causes réelles. La science devient ainsi exempte de valeurs (Bouchard, 1993). Toutefois, comme le signalent Howe et Eisenhart (1990), « le positivisme a été initialement conçu comme étant, d'une part, une description et, d'autre part, une prescription pour la conduite des sciences naturelles » (p. 3 ; notre traduction), mais il aurait échoué dans sa tentative de reconstruction de la logique des sciences naturelles. Le positivisme serait généralement ignoré des chercheurs en sciences naturelles. Ces auteurs soulignent l'ironie du sérieux avec lequel les sociologues

traitent le positivisme. En psychologie, « le positivisme a été adopté comme une représentation fidèle de la méthode scientifique et par la suite a été acheté sous la forme méthodologique du béhaviorisme » (*ibid.*). Étant donné la forte présence du positivisme en sciences sociales et en psychologie, le chercheur qualitatif ne peut éviter de répondre aux questions qui font l'objet de ce chapitre.

Trop souvent, en effet, les chercheurs qui adoptent une orientation qualitative ne prennent pas le temps d'explicitier leurs fondements épistémologiques, se contentant de rejeter en bloc le positivisme sans présenter d'argumentation. Les postulats du positivisme sont qualifiés d'intenables, tandis que l'ontologie positiviste est qualifiée de réalisme naïf, ce qui justifie un réalisme critique, postpositiviste. L'objectivité devient alors un idéal régulateur, et les méthodes de validation par comparaison (triangulaires) permettent la falsification des prémisses de la recherche (plutôt que leur vérification), lorsque ses axiomes ne sont pas corroborés par les données (Guba et Lincoln, 1994). D'autres chercheurs qualitatifs se démarquent du positivisme en s'appuyant sur le paradigme phénoménologique, ce qui les amène à établir une nette coupure avec les présupposés positivistes.

1.2. LA PHÉNOMÉNOLOGIE : L'AUTRE PARADIGME

C'est au début du xx^e siècle que Husserl a fondé la phénoménologie⁴ comme mouvement de pensée et comme méthode. La phénoménologie constitue le contre-pied du positivisme dans le domaine des sciences, car elle reconnaît en l'expérience subjective le fondement de toute connaissance. Husserl s'est opposé à l'idée qu'il existerait une attitude d'esprit naturellement tournée vers les choses, issue de la perception et du souvenir. Dans cette conception que Husserl réfute, la connaissance « naturelle » progresse à partir de l'expérience directe, par des relations logiques qui se confirment ou se contredisent ; les difficultés se résolvent alors en relation avec la pure forme logique, ou en relation avec les choses, c'est-à-dire en vertu des impulsions ou des motifs qui résident dans les choses et paraissent pour ainsi dire en sortir telles des exigences que ces choses adressent à la connaissance (Husserl, 1970, p. 39). Dans cette relation entre la connaissance et l'objet, la possibilité de connaissance semble aller de soi. Si elle est posée comme problème, elle devient alors l'objet d'une recherche naturelle. Dans cette

4. Le terme, qui est apparu en 1734 sous la plume de Jean-Henri Lambert, a ensuite été repris par Kant, puis par Hegel dans son ouvrage *Phénoménologie de l'esprit*. Husserl a donné à ce terme le sens qu'on lui connaît aujourd'hui et, surtout, en a induit une méthode : la réduction phénoménologique.

perspective naturaliste à laquelle Husserl s'oppose, la connaissance devient un fait, une connaissance de l'objet « en vertu du sens qui lui est immanent et par lequel elle se rapporte à l'objet ». De cet objectivisme « naît une logique normative et pratique comme une technologie de la pensée et notamment de la pensée scientifique » (*ibid.*, p. 40).

Mais, pour Husserl, « sous toutes ses formes, la connaissance est un vécu psychique : une connaissance du sujet connaissant » (Husserl, 1970, p.42). Ainsi, « la connaissance est donc bien seulement *connaissance humaine*, liée aux *formes intellectuelles humaines*, incapable d'atteindre la nature des choses mêmes, d'atteindre les choses en soi » (*ibid.*). Pour lui, « le problème vraiment important est celui de l'ultime donation-de-sens par la connaissance » (*ibid.*, p. 102). Deschamps (1993a, p. 35) résume ainsi la pensée de Husserl :

La phénoménologie doit décrire ce qui nous est donné immédiatement par l'expérience et non ce qui provient de notions préconceptuelles ou théoriques. En affirmant le primat de la conscience à l'aide du concept d'*intentionnalité*, il fait du retour au vécu de la conscience le thème même de la recherche phénoménologique et il y intègre l'idée que le phénomène est ce qui se manifeste à la conscience et non ce qui lui voile une réalité profonde. Ainsi l'une des tâches majeures de la phénoménologie est-elle de décrire les divers modes de visée intentionnelle de l'objet par la conscience... ainsi que les divers types d'apparaître des phénomènes à la conscience. [...] Dans cette perspective, décrire un phénomène fait appel à la signification du phénomène et consiste essentiellement à se rendre à l'évidence de cette signification en rapportant avec justesse la manière dont elle se déploie.

Le retour au sens du phénomène consiste à mettre entre parenthèses tout jugement, théorie, cause ou conception préalable au phénomène ; il s'agit donc de revenir au phénomène tel qu'il apparaît, soit la « réduction phénoménologique », ou l'« epochè ». Ainsi, « la phénoménologie se définit comme une volonté de s'en tenir aux phénomènes, seule réalité dont nous disposons, et de les décrire tels qu'ils apparaissent, sans référence à une théorie explicative ni à des causes » (Mucchielli, 1986, p. 108).

En parlant de sens, de visée intentionnelle et de rappel à l'être des phénomènes, la phénoménologie amène à adopter une perspective totalement différente de celle qui met l'accent sur la dualité de la relation sujet-objet (pour éviter d'appliquer le terme « objet » à des êtres humains, on peut parler de l'opposition entre connu et connaissant). D'un point de vue phénoménologique, la distance permettant l'objectivité n'existe pas, pas plus que la subjectivité pure puisque celle-ci est en lien avec le monde, « être-dans-le-monde » (Deschamps, 1993a, p. 25), « pour-soi » (Sartre, 1943, p. 28). Dans cette ligne de pensée, Sartre reprend la définition de Heidegger (*Dasein*

ou *être-dans-le-monde*), la précise et la complète : « la conscience est un être pour lequel il est dans son être question de son être en tant que cet être implique un être autre que lui ». Selon lui, la phénoménologie ne peut pas être qualifiée de subjectivisme : à travers le phénomène (phénomène d'être), il y a perception de l'être (l'être du phénomène) : « Le phénomène d'être n'est pas l'être [...] Mais il indique l'être et l'exige » (*ibid.*, p. 30). L'être et le phénomène d'être sont intimement liés : le dualisme sujet-objet disparaît. Nous nous retrouvons devant une réalité multiple (le phénomène pour-soi et le phénomène pour-autrui) où le sujet et l'objet sont inséparables. Ainsi, la phénoménologie intègre la dualité connu-connaissant. Leur intégration en recherche-intervention ne sépare pas le recueil de données de l'analyse et de ses effets : la perception de l'être des phénomènes entraîne le changement de cet être dans la mesure où celui-ci, une fois partagé, est porteur d'une réalité différente. La science qui en découle est attention au sens, au contexte ; elle délaisse l'obligation d'établir une relation de cause à effet, car science et effet sont imbriqués : la science est le produit de valeurs partagées (Bouchard, 1993).

Un survol historique du débat entourant positivisme et phénoménologie dans le domaine de la recherche en sciences humaines indiquerait, comme le soutient Pirès (1982), qu'il s'agit là d'un débat manqué. Le positivisme serait devenu tellement étouffant, passant du statut épistémologique au statut hégémonique (Baby, 1992), que la recherche qualitative serait d'abord apparue dans un mouvement d'émancipation négative : « nous avons senti le besoin de liquider l'angoisse d'un traitement simplificateur de l'analyse causale et de sa mathématisation à outrance » (p. 13). À ce processus négatif s'en serait ajouté un autre, fondé sur un contact plus direct avec le contenu et le sens, en accordant plus d'importance à la logique inductive de l'acteur qu'à la logique déductive du chercheur. L'objet de recherche et la relation connu-connaissant auraient alors été redéfinis et intégrés dans la perception du sens des phénomènes en faisant ressortir ce que cette perception a de constructif pour l'identité des personnes engagées dans la recherche. C'est bien ainsi que nous concevons la recherche-intervention.

2. LA RELATION CONNU-CONNAISSANT

À présent, nous pouvons traiter des questions adressées à la recherche qualitative de nature phénoménologique, c'est-à-dire centrée sur l'expérience humaine. Que répondent les chercheurs qualitatifs qui s'inspirent de la phénoménologie aux objections posées sur la scientificité de leurs recherches ?

2.1. L'OBJECTIVITÉ

Comment la recherche qualitative de nature phénoménologique peut-elle prétendre au statut de science si elle fait fi des questions d'objectivité en utilisant des méthodes dans lesquelles le chercheur est directement engagé, en relation étroite avec l'objet⁵ de recherche, le modifiant et l'influçant ? C'est ainsi que pourrait s'exprimer un positiviste, pour qui il va de soi que l'objet, tel qu'il est perçu, est extérieur à celui qui l'observe. Il peut en avoir une connaissance directe, objective, dont il présume qu'elle est la même pour tout observateur dans la même situation. Mais l'accès à ce monde en-soi, dans une relation de pure objectivité, est-il plausible ? Est-il une condition posée à la science pour qu'elle soit définie comme telle ?

Il semble que nous ayons une réponse à cette question dans le domaine des sciences exactes, de la physique par exemple. Schrödinger (1992) résume la position de deux physiciens (Bohr et Heisenberg) sur cette question : « L'objet n'a pas une existence indépendante du sujet qui l'observe [...] Les récentes découvertes de la physique nous ont conduit jusqu'à la frontière mystérieuse qui sépare le sujet et l'objet et [...] cette frontière s'est révélée ne pas être du tout une frontière nettement tracée. Nos devons comprendre que nous n'observons jamais un objet sans le modifier ou l'affecter par notre propre activité au cours de l'observation » (Schrödinger, 1992, p. 70). Ainsi, cette « réalité en-soi [...] sera nécessairement lointaine, et peut-être même pas totalement accessible à la science, puisque la science ne nous fait pas sortir du monde des phénomènes » (Espagnat, 1981, p. 222). Si le concept d'objectivité est mis en question en physique, comment peut-on le défendre en sciences humaines ? De fait, définir l'objectivité comme condition de la science relève du postulat épistémologique : c'est une manière de voir ; d'autres définitions de la science sont également valables.

L'humain divise souvent la réalité symboliquement afin d'établir une dualité qui se reflète dans les concepts de forme/substance, médium/message, corps/esprit, bien/mal, théorique/empirique, etc. Ces dichotomies témoignent d'une façon de penser dualiste qui, d'un point de vue phénoménologique, est intenable. « Le chercheur et l'objet de recherche interagissent dans une influence réciproque : le connu et le connaissant sont inséparables » (Lincoln et Guba, 1985, p. 94 ; notre traduction). Ainsi, la recherche constitue en elle-même un processus qui influence les personnes observées, même si l'on utilise des statistiques, des groupes témoins, des prétests et post-tests. Il s'agit là d'une seconde brèche dans la forteresse positiviste ; la première aurait été ouverte par Heisenberg lorsqu'il a

5. C'est intentionnellement que nous utilisons le terme « objet ».

introduit le principe d'incertitude en sciences. En physique, de même qu'en sciences humaines, l'« observation non seulement dérange et modèle mais elle est modelée par ce qui est observé » (*ibid.*, p. 98 ; notre traduction). Aussi semble-t-il préférable d'inclure dans la recherche l'interaction connu-connaissant plutôt que de l'exclure, puisque la théorie et les faits ne sont pas indépendants. En effet, un modèle de recherche se construit par l'interaction et l'interprétation, et conduit à une « subjectivité objective » (Lincoln et Guba, 1985). Vu que la recherche humaine est dialectique, que la coopération et la compréhension des acteurs sont indispensables et que la qualité d'interaction que permet l'instrument humain est un atout, il ne semble pas justifié d'amputer la recherche d'une part importante de la réalité à l'étude. Le chercheur est l'instrument de recherche. C'est pourquoi, dans une perspective phénoménologique, il doit s'approcher le plus près possible de l'objet étudié (Morin, 1993), et sa subjectivité est une partie intégrante du processus de compréhension scientifique. En somme, la condition d'objectivité en science peut avantageusement être remplacée par la condition d'intersubjectivité sans que les résultats de recherche perdent leur caractère scientifique.

2.2. LA VALIDITÉ INTERNE

Nous avons vu que le postulat d'objectivité amène à négliger une part de la réalité sans pour autant garantir la neutralité de l'observation. La notion de validité interne est une autre pierre angulaire de la recherche positiviste. La question pourrait être formulée ainsi : « jusqu'à quel point un indicateur/ un concept correspondent-ils à ce que l'on veut mesurer ? » (Laperrière, 1994, p. 54).

Pour éviter les déformations que pourrait entraîner le recours à l'humain comme instrument de recherche, Lincoln et Guba proposent des moyens pour augmenter la crédibilité de la recherche. C'est alors que la notion de crédibilité remplace celle de validité interne (Laperrière, 1994). Il existe des moyens d'augmenter la crédibilité des résultats de recherche obtenus par des moyens qualitatifs : prolonger la période de collecte de données sur le terrain ; utiliser la technique de l'observation persistante ; favoriser la confrontation des sources, des méthodes, des chercheurs et des théories. Le chercheur peut démontrer qu'il s'est engagé sur le terrain, dans le milieu d'étude, pendant une période prolongée. Ce faisant, il a pu réduire les distorsions potentielles de son analyse et accroître la confiance qu'on peut lui accorder ; évidemment, il doit fournir la preuve d'une observation persistante de la réalité étudiée. Il relève et évalue les faits saillants et les événements atypiques ; il triangule les données recueillies en utilisant différentes sources, différentes méthodes, et en recourant parfois à d'autres chercheurs (Guba et Lincoln, 1985).

La confrontation des idées et des méthodes avec des pairs en recherche permet de dégager les émotions et les sensations qui pourraient influencer la conceptualisation du chercheur, ce qui amène celui-ci à raffiner ses hypothèses jusqu'à saturation des données. Signalons que la saturation naît du sentiment que l'analyse a couvert de manière exhaustive la problématique traitée et que de nouvelles données ne feraient que confirmer ce qui a déjà été découvert. Le chercheur conserve ses données en vue d'analyses et de comparaisons ultérieures ; il demande aux participants une vérification formelle et informelle des données ; il peut tenir un journal de bord. Enfin, il peut demander une vérification indépendante, un audit de sa recherche. Ce sont là toutes des mesures visant la triangulation.

Les lecteurs trouveront chez Pourtois et Desmet (1988) et chez Tochon (1991) une description des procédures de triangulation : la triangulation des sources, par la présence de plusieurs chercheurs, la triangulation méthodologique, au moyen de méthodes et d'instruments différents, et la triangulation théorique, par l'utilisation de théories alternatives ou concurrentes. Une illustration de la triangulation appliquée en formation au partenariat est proposée par Zay (1994). Comme on l'aura compris, la triangulation est l'un des moyens d'accroître la crédibilité des résultats d'une recherche.

La validité interne des instruments a souvent posé problème dans le paradigme positiviste. En effet, la vérification de la validité interne est circulaire, car les concepts « mesurés » sont des « *constructs* » étroitement dépendants de leurs indicateurs ; la statistique ne fait que pallier cet état de fait. Une recherche qualitative bien reliée à son contexte, et dont l'observation et les instruments sont validés par des moyens qui les rendent crédibles, démontre que les indicateurs et les concepts utilisés correspondent étroitement à leur objet d'étude ou d'évaluation. Cela dit, on peut douter que le domaine des sciences humaines puisse être l'objet de « mesures ». Les chercheurs des sciences psychosociales qui utilisent des tests ordinaires, par exemple, éludent pour la plupart le paradoxe qui les conduit à privilégier la statistique paramétrique, alors que leurs instruments enfreignent plusieurs des paramètres qui autorisent le recours à des mesures de normalité. En résumé, même si les chercheurs qualitatifs qui se réfèrent à l'expérience humaine changent de logique par rapport au paradigme positiviste, d'un point de vue scientifique cette nouvelle logique comporte des normes de crédibilité qui remplacent adéquatement les normes de validité interne et s'accordent mieux au traitement de données d'expérience. On peut relever en passant que la validité interne est liée à la fidélité, ce qui pose des problèmes de validation de ces concepts méthodologiques. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs tenté de les fusionner en élaborant des concepts plus englobants.

2.3. LA FIDÉLITÉ ET LA FIABILITÉ

Les tests de validité interne et de fidélité s'accordent avec une instrumentation utilisée de façon répétée à des fins de comparaison et de généralisation des résultats. Sous-jacent au concept de fidélité réside celui de répliquabilité de la recherche. Le chercheur se demande à cet égard « jusqu'à quel point une mesure donne [...] toujours la même réponse, indépendamment des circonstances accidentelles » (Laperrière, 1994, p. 54). Voilà une troisième objection adressée à la recherche qualitative : est-elle répliquable ? « C'est par la répliquabilité d'une recherche dans des conditions similaires que les méthodologies traditionnelles s'assurent de la fidélité de leurs résultats, c'est-à-dire de leur stabilité, de leur congruence et de leur prédictabilité » (*ibid.*, p. 62). La logique de fidélité se justifie essentiellement lorsqu'il s'agit de faire passer deux ou trois fois les mêmes tests ou leurs variantes à une population. Le principal reproche adressé à cette méthode est son caractère figé, le fait qu'elle ne tient pas compte du changement. Lincoln et Guba (1985) proposent de remplacer la notion de fidélité (*reliability*) par celle de fiabilité (*dependability*), reliée à la validité interne de la recherche qualitative. Les recherches qualitatives peuvent substituer « à la répliquabilité empirique des résultats, un moyen d'évaluer la fidélité/fiabilité fondé sur un ensemble de mesures permettant la révision et l'évaluation, par d'autres chercheurs, de la démarche particulière de la recherche, de son analyse des changements observés et des justifications qu'elle apporte aux réorientations théoriques survenues en cours de processus » (Lincoln et Guba, 1985, cités par Laperrière, 1994, p. 63).

Laperrière (1994) souligne l'importance égale de la fiabilité interne et de la fiabilité externe du plan de recherche. Pour accroître la fiabilité des résultats de recherche, on peut recourir à la vidéoscopie :

[...] lors des entrevues et des observations afin de permettre l'accès le plus direct possible aux données ; procéder à plusieurs entrevues d'un même répondant ou à plusieurs observations du même phénomène ; décrire en détail celles et ceux qui fournissent les données ; uniformiser la prise de notes ; travailler en équipe et favoriser les rencontres avec des collègues [...] ; intégrer les études pertinentes effectuées sur d'autres sites ou avec d'autres répondants ; identifier et noter clairement l'influence du processus de recherche (en particulier le statut du chercheur) et du contexte de l'étude sur les données recueillies ; spécifier l'ensemble des stratégies de collecte et d'analyse, afin qu'il soit possible pour tout autre chercheur de réévaluer la démarche (Laperrière, 1994, p. 63-64).

La littérature de recherche sur ces objets ne distingue pas suffisamment les différences et les nuances que prennent les termes validité, fidélité et fiabilité. Par exemple, dans une approche phénoménologique, on

parle de fidélité au phénomène, respectant sa complexité (Deschamps, 1993b) ; dans une vision écologique, la notion de validité englobe la correspondance entre les propriétés que l'acteur attribue à son environnement et celles que le chercheur lui attribue (Bronfenbrenner, 1979). De son côté, Maxwell (1992) parle de validité descriptive, interprétative, théorique et évaluative.

Ces nuances, bien que riches, rendent le consensus difficile. De plus, ces concepts sont souvent définis avec le souci de se démarquer de la recherche quantitative. À cet égard, bien qu'il soit utile et important de répondre aux objections positivistes par une argumentation bien étayée, force est de constater que peu à peu la recherche qualitative de nature expérientielle devra fonder ses propres concepts afin de valider son approche. Dans le cas de la fidélité, cela paraît d'autant plus nécessaire que les instruments qualitatifs peuvent évoluer au fur et à mesure qu'avance la recherche : il peut être approprié d'abandonner certaines sondes ou certaines questions d'entrevue, par exemple, lorsqu'elles ont atteint un certain degré de saturation, pour les remplacer par d'autres sondes ou questions qui procèdent d'hypothèses émergentes ou alternatives (Paillé, 1994).

2.4. LA REPRÉSENTATIVITÉ ET LA GÉNÉRALISATION

Les données que nous recueillons sont-elles représentatives de ce que nous voulons étudier ? Permettent-elles de généraliser les résultats ou ne sont-elles significatives que pour la population étudiée ? Un soin particulier est apporté à l'échantillonnage dans les orientations positivistes ; en effet, les normes de probabilité ne sont censées s'appliquer, dans l'usage courant, que si les sujets ont été choisis sur une base aléatoire. À ce sujet, la recherche qualitative porte sur le sens dans son contexte, mais les personnes et les situations qui apportent ce sens sont également importantes. On ne parlera pas alors d'échantillonnage aléatoire, mais d'informateurs utiles, de participants capables d'exprimer et de transmettre leur expérience. La signification est également reliée à la question de recherche, à la construction de la théorie ; celle-ci prédispose à procéder à un certain type de choix des participants (dans les recherches centrées sur l'expérience humaine, on répugne souvent à parler d'« échantillonnage » humain : les participants de la recherche sont considérés comme des personnes et non comme des sujets d'expérimentation). Hyckner (1985) remarque que les personnes qui ne réussissent pas à articuler leur expérience, même si elles ont été choisies au hasard, ne peuvent qu'être de piètre utilité : « la question ici est que le phénomène dicte la méthode (et non le contraire), incluant même la sélection et le type de participants. En fait, une part du contrôle et de la rigueur découle des participants choisis et de leur habileté à décrire pleinement

l'expérience recherchée » (p. 294 ; notre traduction). À nouveau, la logique de représentativité statistique se justifie au sein d'un paradigme très différent de celui dans lequel on considérera avant tout la valeur des témoignages et leur importance relative par rapport au type d'expérience étudié en commun.

La science ne devrait-elle pas dégager, grâce à l'observation des faits, les lois générales qui permettent de prédire et de contrôler la réalité, indépendamment du temps et du contexte ? Peut-on nommer science la connaissance de faits singuliers ? Pour Lincoln et Guba, il s'agit là d'un choix forcé. Nous n'aurions pas à choisir entre une connaissance nomothétique et une connaissance particularisée : une position intermédiaire serait envisageable. Le concept de « généralisabilité » s'appuie selon eux sur 1) un postulat positiviste, 2) une logique inductive, 3) le postulat de non-contingence temporelle et contextuelle, 4) la dichotomie nomothétique/idiographique et 5) un sophisme réductionniste. Ils concluent qu'il n'y a pas de vérité généralisable : « la seule généralisation possible est qu'il n'y a pas de généralisation » (1985, p. 110 ; notre traduction).

Malgré cet avis extrême, on peut se demander s'il n'est pas possible de généraliser certaines lois de l'expérience à partir de cas cliniques bien documentés, l'approfondissement d'un cas permettant souvent de comprendre des mécanismes plus généraux. La représentation d'un groupe plus large reste ainsi un principe valable dans l'étude de l'expérience humaine. La recherche d'une généralisation par le sens se révèle source de théories originales et nouvelles, alors que la recherche de généralisabilité requiert des techniques sophistiquées pour un résultat souvent sommaire : émettre de nouvelles probabilités grâce à la répétition d'expérimentations qui, parce qu'elles se situent exactement dans le cadre qui les a précédées, ne contribuent guère à la compréhension des phénomènes ni à l'extension de la théorie. On demande ainsi chaque année à de nombreux étudiants des exercices de recherche stériles en vue d'obtenir leur diplôme, pour vérifier s'ils ont intégré une méthode qui, dans les faits, est presque dénuée de signification. C'est oublier que, même dans la recherche positive, la création de sens est un préalable à l'expérimentation. C'est ce sens initial que l'on vérifie et que l'on soumet à un test permettant la généralisation. De ce point de vue, recherche positive et recherche expérientielle procèdent d'une créativité semblable, mais les modalités mises en œuvre pour étendre le sens au-delà du lieu et du temps d'investigation initial sont différentes. Comment ne pas supposer qu'elles puissent être complémentaires ? La question de la généralisation est d'ailleurs connexe à celle de la validité externe de l'étude scientifique qui est particulièrement représentative d'un point fort de la recherche qualitative de nature expérientielle.

2.5. LA VALIDITÉ EXTERNE

La validité externe est peut-être l'exigence méthodologique sur laquelle la recherche des preuves et la recherche de l'expérience s'accordent le mieux. Cette exigence démontre en outre l'intérêt particulier des recherches qualitatives menées selon une orientation phénoménologique. Les résultats de la recherche peuvent-ils s'appliquer à un autre contexte ? Sont-ils valides à l'extérieur du contexte de la recherche ? Quelle est l'utilité de la recherche entreprise pour les populations qu'elle concerne ? On parle de validité externe lorsque des mesures, des faits ou des événements externes valident, confortent ou corrélient les résultats obtenus. En recherche qualitative, on pourrait aussi parler de transférabilité, le degré de transférabilité dépendant de la similitude des contextes. Reprenant l'exemple de l'holographie, Lincoln et Guba (1985) proposent le concept de généralisation holographique dans laquelle la somme de l'information du tout est contenue dans chacune des parties. Aucune des parties n'est parfaite, mais l'ensemble peut être perçu à partir de chacune si l'on utilise le filtre adéquat. L'information concernant le phénomène étudié et celle permettant de mieux percevoir ce filtre seraient contenues dans l'hologramme brut. Des hypothèses fonctionnelles permettraient de « développer une interprétation qui tienne compte des données du monde empirique de la façon la plus exhaustive possible (selon le principe de saturation des données) » (Laperrière, 1994, p. 52). La généralisation phénoménologique procéderait de la validité externe de la recherche, ce qui permettrait au chercheur de se rapprocher des situations réelles, de la « vraie vie ».

2.6. LA CAUSALITÉ

Dans une orientation positive de la recherche, le fait d'établir un lien causal permet de prédire et de contrôler l'objet de recherche. On tente alors d'isoler les variables afin d'établir un lien entre elles et des effets désirables ou indésirables. La causalité serait une notion « fétiche » du positivisme, selon Lincoln et Guba. Elle serait associée, comme Gosselin (1992) le prétend aussi, à une recherche de pouvoir. On pourrait adresser à la notion de causalité des critiques internes : « Les difficultés (soulevées par le concept de causalité) ont des implications pour toutes les recherches scientifiques mais particulièrement pour l'être humain [...] Il a été impossible de dépouiller le concept de causalité des influences de l'expérience humaine, du jugement et de l'intuition » (Lincoln et Guba, 1985, p. 141-143 ; notre traduction). Il semble donc nécessaire de considérer les relations entre les phénomènes d'une manière nouvelle. Lincoln et Guba (1985) proposent le concept d'influences mutuelles simultanées, très proche du concept de synchronicité de Carl-Gustav Jung (1963) : « Plusieurs éléments sont impliqués dans

n'importe quelle action et chaque élément interagit avec l'ensemble des autres d'une manière qui les modifie toutes pendant qu'il en résulte simultanément quelque chose que nous, comme observateur extérieur, nommons résultats ou effets » (p. 151). Ainsi échapperait-on au problème du déterminisme, de la préséance de la cause sur l'effet, de la détermination des causes nécessaires et suffisantes, de la régularité causale, des difficultés liées au jugement humain. De plus, ce concept serait d'une plus grande utilité pratique, étant « davantage en accord avec une épistémologie émergente et des considérations paradigmatiques » (*ibid.*, p. 159).

En bref, le concept de preuve est central dans la logique positive. La preuve permet d'expliquer et de prédire les événements en remontant à leurs variables sources par des liens de causalité. Cette logique sérielle et linéaire de la causalité peut paraître simpliste si l'on considère les systèmes humains complexes. Peut-être faut-il envisager des influences simultanées et parallèles, interconnectées. L'analyse de l'expérience humaine ne nierait pas les liens de cause à effet, mais inciterait à les envisager d'une manière plus subtile ; on passerait de l'*Erklären* (expliquer) au *Verstehen* (comprendre) pour rendre compte d'effets de conscience qui nuancent la causalité déterminée par l'expérimentation. Les deux paradigmes ne travailleraient pas conceptuellement sur le même territoire. Pour reprendre une analogie physique, le paradigme positiviste servirait à élucider la position réciproque des objets conceptuels et les considérerait comme des entités relatives, alors que le paradigme expérientiel servirait à éclairer le mouvement de conceptualisation, perçu dans la fluctuation des innombrables influences qui font de leur devenir un présent. En physique, l'onde et la forme sont deux façons de percevoir et d'interpréter le même réel, et ces deux manières d'envisager la causalité contribuent différemment mais avec rigueur à la construction du savoir.

2.7. LES VALEURS DANS L'ANALYSE SCIENTIFIQUE

Une méthodologie scientifique rigoureuse a-t-elle pour but d'éviter que la recherche soit empreinte de valeurs, comme le soutiennent les tenants du paradigme positiviste ? Selon Howe (1985), la distinction entre faits et valeurs repose, d'une part, sur une conception positiviste de la réalité et, d'autre part, sur le souci d'éviter tout parti pris et toute distorsion de la réalité. Cette manière de voir se justifie dans un monde de pensée où l'objet en-soi semble atteignable. Toujours selon Howe, la distinction fait/valeur est intenable : toute recherche, en particulier la recherche sociale, s'inscrit dans un contexte auquel des valeurs sont associées : « les jugements de valeur sont inscrits dans le vocabulaire que la recherche sociale utilise et dans l'objectif qu'elle dessert ». Phénoménologiquement, cette distinction

paraît également difficile à tenir : « la tentative de mettre entre parenthèses les valeurs au nom de la vérité et de la science, de manière à protéger le pluralisme et à éviter les partis pris, résulte en un parti pris plus insidieux ». L'auteur propose que « les jugements de valeur fassent partie de la construction de la recherche sociale [...] les jugements de valeur doivent être défendus et ils peuvent être critiqués comme n'importe quel autre jugement » (Howe, 1985, p. 12).

Pour leur part, Lincoln et Guba estiment qu'il « est temps de confronter le problème soulevé par le rôle des valeurs en recherche [...] Si l'on ne reconnaît pas que la recherche est pleine de valeurs, il n'y a aucun espoir qu'on puisse traiter l'influence des valeurs » (1985, p. 185-186 ; notre traduction). La présence de valeurs est le propre de l'activité humaine ; plutôt que de la nier, il paraît donc plus utile d'en discuter. L'élucidation des évaluations sous-jacentes à la perception fait partie des buts que l'on peut légitimement assigner à une science humaine et sociale. Dans cette ligne de pensée, Moss (1994) discute des questions de fidélité et de validité dans les approches psychométrique *versus* herméneutique, et souligne l'importance d'une « confrontation entre épistémologies [qui] éclaire les hypothèses, leurs conséquences et leurs valeurs implicites » (p. 10).

2.8. QUANTIFICATION ET POUVOIR

Comme chacun le sait, les chiffres ne sont pas exempts de valeurs. Les chiffres et la quantification jouent en effet un rôle de premier plan dans notre organisation sociale : statistiques, sondages, résultats d'élection sont des données qui paraissent indispensables au fonctionnement social. Qu'en est-il de la relation entre chiffres et pouvoir dans une perspective de changement ? Gosselin (1992) soulève la question éthique du bon ou du mauvais usage des nombres. Il pose des questions chocs : que fait l'État des classifications quantitatives ? La quantification ne transformerait-elle pas la valeur d'usage du travail en valeur d'échange, spoliant ainsi les travailleurs ? « Soumettre les hommes à la quantification, en effet, c'est se mettre en mesure de les classer : telle est *la vraie question* qui met en jeu la réflexion éthique » (p. 325). Parce qu'elle facilite le classement, la quantification crée aussi des frontières sociales, définissant des sous-groupes et les caractérisant ; un contrôle social devient possible. Par exemple, pourquoi la pauvreté est-elle plus quantifiée, classifiée et caractérisée que la richesse ? Elle est ainsi cernée par facteurs psychométriques, par problèmes, par quartiers, par groupes sociaux, par écoles... La richesse ne pose-t-elle jamais de problèmes ? La lutte contre la pauvreté est-elle devenue une lutte contre les pauvres ? Sur ce thème, la réflexion de Autès (1992) poursuit celle de Gosselin en relevant le pouvoir suspect de la quantification appliquée à des groupes sociaux.

2.9. RECHERCHE DE VÉRITÉ OU RÉDUCTION DE L'IGNORANCE ?

La science définit-elle une recherche de la vérité ? Sur un plan pratique, en accord avec Wagner (1993), il paraît plus utile d'avoir pour point de départ l'ignorance plutôt que la vérité pour entreprendre une recherche. Réduire l'ignorance, n'est-ce pas un but premier ? Dans cette optique, on peut dire qu'il existe des « vérités relatives ». Voici ce qu'en pense Wagner (1993, p.21) :

En cherchant la vérité, nous présumons que la connaissance est à la fois constituée et limitée par les informations empiriques. Nous présumons également que nous sommes bien informés sur ce que nous savons et ce que nous ne savons pas... Une science fondée sur la réduction de l'ignorance ne présume pas que ce que connaissent les personnes soit constitué ou limité par les informations empiriques. Elle présume plutôt que ce que les personnes connaissent s'élargit pour combler leur besoin de savoir ; les informations empiriques sont une source de connaissance parmi d'autres.

Les personnes construisent ainsi une connaissance qui va au-delà des faits, dans laquelle les informations empiriques peuvent jouer un rôle sans toutefois limiter la construction de la connaissance.

3. AU-DELÀ DU DÉBAT

Comment dépasser ce débat et favoriser le développement d'une science abordant l'être humain sous des angles multiples et favorisant son développement ?

3.1. MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE VERSUS MÉTHODOLOGIE QUANTITATIVE

Granger (1982) propose un modèle de la recherche en sciences humaines fondé sur une « représentation abstraite des phénomènes » (p. 7). Ce modèle comporte trois modes de traitement conceptuel : décrire, comprendre, expliquer. « D'une certaine manière, reconnaître l'importance des modèles qualitatifs, c'est échapper aux artificielles contraintes d'un positivisme dogmatique, tout en continuant d'accepter les exigences raisonnables d'un positivisme bien tempéré » (p. 11). Ce n'est pas sans évoquer le « positivisme logique aménagé » auquel adhèrent Huberman et Miles (1991), comme nous le verrons plus loin.

La distinction entre méthodologies qualitative et quantitative pourrait traduire un choix forcé et arbitraire entre les lettres et les chiffres, entre la compréhension et l'explication. Reprenant les thèses qui soutiennent ces méthodologies, Pirès (1987) affirme qu'il y a là deux thèses erronées. La première se fonde sur l'interchangeabilité des chiffres et des lettres et la deuxième, sur un choix épistémologique qui impose un type méthodologique, soit quantitatif, soit qualitatif. En fait, les chiffres et les lettres ne sont pas interchangeables : ils ont leurs limites propres et « la nature des objets de recherche impose certains types de méthodes » (p. 88). En fait, il faudrait dissocier choix méthodologique et choix épistémologique : les techniques quantitatives ne sont pas réservées à une épistémologie quantitative et les techniques qualitatives peuvent être utilisées lors d'un choix épistémologique quantitatif. Pirès signale que « les techniques sont plus souples épistémologiquement, plus polyvalentes, qu'on le reconnaît souvent » (p.101). On pourrait ainsi opter pour une « autonomie épistémologique relative » (p. 102). La recherche quantitative ne transformerait pas le chercheur en objectiviste pas plus que la recherche qualitative ne le transformerait en subjectiviste ; une réflexion englobant les deux positions serait possible.

Par certains aspects, cette position d'ouverture d'un paradigme à des méthodes et à des données traditionnellement réservées à l'autre rejoint celle de Huberman et Miles (1991). Ces auteurs définissent leur position comme celles de « positivistes logiques conscients des limites de cette approche et prêts à y remédier » (p. 31). Ils affirment que « toute méthode qui marche, qui permet de parvenir à des conclusions claires, vérifiables et reproductibles, à partir d'un ensemble de données qualitatives, est bonne à prendre quels que soient ses antécédents ». Il ne s'agit pas d'une invitation à un pot-pourri méthodologique, mais à un lâcher-prise épistémologique qui permettrait le décloisonnement des méthodes grâce à « la création, la vérification et la révision de méthodes d'analyses pratiques et efficaces » (p. 26). Il s'agit là, comme le font remarquer les auteurs avec un certain sens de l'humour, d'« un regard plus œcuménique sur le monde » (p. 32).

3.2. DE LA CONSCIENCE PARTICIPATIVE AU SERVICE POUR AUTRUI

Une partie des chercheurs ayant adopté une orientation qualitative, en se dégageant de l'objectivité du positivisme, ont voulu clarifier la place de la subjectivité du chercheur. Ainsi, l'« anxiété d'être aussi objectif que possible s'est traduite en l'anxiété de gérer la subjectivité aussi rigoureusement que possible » (Heshusius, 1994, p. 15). Serait-ce une résurgence de l'attitude positiviste qui sépare le connu du connaissant ? Refusant de choisir une

position exclusive entre connaissance subjective et connaissance objective, Heshusius propose un mode de conscience participatif. Il ne s'agit pas ici de la participation au monde des Idées, comme chez Platon où le monde que nous appelons réel est le reflet de la véritable réalité, du monde des Idées, mais plutôt d'un « mode de conscience, une manière d'être dans le monde [...] qui requiert une attitude profonde d'ouverture et de réceptivité [...] [impliquant] une éclipse temporaire des pensées et des efforts égocentriques de celui qui perçoit, des préoccupations de soi et d'estime de soi » (p. 16). La distance sujet/objet serait absente de ce mode de conscience, sans qu'il y ait fusion ou perte d'identité. Ces propositions peuvent paraître contradictoires : comment pourrait-il y avoir perte de distance sans fusion ou perte d'identité ? C'est à se demander si notre mode de conscience cartésien ne créerait pas cette distance entre le sujet et l'objet.

La distance créée entre le sujet et l'objet serait à la source de la crise écologique actuelle (Bertrand, Valois et Jutras, 1997) ; en outre, le dilemme entre le monde subjectif et le monde objectif que pose la recherche en éducation en serait un miroir (Heshusius, 1994). Comment se qualifierait un paradigme intégrateur ? Ces réflexions permettent le retour en éducation d'une attitude qui paraît absente de la pensée universitaire, mais que l'insistance récente sur la validité écologique de la recherche pourrait remettre au premier plan : il s'agit de la compassion. Dans la tradition tibétaine, la disparition de la distance sujet/objet (qualifiée d'égocentrique) est décrite comme le déchirement d'un voile, nécessaire au passage à un état de compassion. Pour Sogyal Rinpoché de la tradition Dzogchen, « c'est la compassion, le fait de se dédier aux autres et de prendre sur soi leur souffrance au lieu de se chérir soi-même qui, unie à la sagesse du non-ego, détruit le plus efficacement et le plus complètement cet ancien attachement à un soi erroné, cause de notre errance » (1993, p. 254). Le retour du sacré dans la science est-il à même de réunir chercheurs et participants dans une quête respectueuse de notre humanité et de notre dignité, comme l'avancent Lincoln et Denzin (1998) ?

CONCLUSION

Au terme de son itinéraire positiviste, Comte ne revient-il pas lui-même à une forme de compassion, seule raison pouvant justifier la philosophie positive ?

L'ensemble de l'éducation positive, tant intellectuelle qu'affective, nous rendra profondément familière notre entière dépendance envers l'Humanité, de manière à nous faire dignement sentir notre destination nécessaire à son service continu (1968, p. 183-184).

Le positivisme devient à la fois digne et vrai quand il nous invite à vivre pour autrui. Cette formule définitive de la morale humaine ne consacre directement que les penchants bienveillants, source commune du bonheur et du devoir. Mais elle sanctionne implicitement les instincts personnels, comme condition nécessaire de notre existence, pourvu qu'ils se subordonnent aux premiers. Sous cette unique réserve, leur satisfaction continue nous est même prescrite, afin de bien nous adapter au service réel de l'Humanité, à laquelle nous appartenons entièrement (p. 185).

Aussi verra-t-on dans ces quelques remarques le souci d'une recherche humaine, à la mesure de cette prodigieuse aventure qu'est la construction du savoir humain. Peut-on envisager un paradigme intégrateur et empathique ?

CHAPITRE

3

L'humanisme comme paradigme intégrateur et multiréférentiel

François Tochon
Université du Wisconsin
ftochon@education.wisc.edu

Le récit d'expérience peut faciliter la transition de la famille au centre de la petite enfance et, ainsi, indirectement, prévenir certains problèmes de développement de l'enfant. Nous allons démontrer comment dans la suite de cet ouvrage. Le récit d'expérience place les parents et les éducatrices en recherche de solutions aux problèmes éducatifs qu'ils rencontrent. Souvent les parents s'aperçoivent qu'il y a d'autres manières d'envisager leurs problèmes ; ils peuvent ainsi développer leurs compétences éducatives, élever leur niveau de satisfaction par rapport à l'éducation qu'il donne à leurs enfants et réduire les tensions familiales. Mais avant d'avancer dans cette démonstration, nous souhaitons indiquer dans quel cadre paradigmatique nous avons situé la présente recherche.

Nous allons montrer que de multiples méthodes s'intègrent dans la recherche-intervention. Dans cette méthodologie, l'intervention se fonde à l'analyse : les mouvements d'intervention et d'analyse se conjuguent dans la construction émergente de pratiques éducatives nouvelles. Cette approche méthodologique s'appuie sur différentes traditions complémentaires et avérées. Le présent chapitre traite de ses assises conceptuelles.

Si l'on explore, à l'instar de Pourtois et Desmet (1997), les dimensions sur lesquelles se construit l'identité, on s'aperçoit que l'éducation doit être conçue comme un système multiréférentiel et intégré en raison de la grande variété des points de vue possibles. L'éclectisme devient un principe d'action. Les parents entrent dans une pluralité de démarches d'appropriation de leur compétence en développement dans lesquelles ils deviennent les auteurs de leur projet éducatif. La déconstruction – ou l'analyse critique des paradoxes – des axiomes de l'action, soit des arguments pratiques que l'on se donne pour agir, peut entraîner, dans l'acte de communication, l'émergence de théories personnelles intégrées, mieux adaptées au contexte d'action.

Comme plusieurs auteurs l'ont montré dans le courant postmoderne, toute argumentation tend à refléter un système de binarités qui valorisent certains types d'actions et en dévalorisent d'autres. De même, chaque paradigme a ses ombres et ses lumières. Les méthodes plurielles permettent d'atténuer les biais d'un cadre analytique par la référence à un cadre second ou tiers qui apporte un nouvel éclairage ; toutefois, le problème auquel on est confronté avec les méthodes plurielles est de les intégrer dans un cadre qui permette de les concilier. Comment, par exemple, concilier une instrumentation psychométrique et des modalités de recherche-action, une approche conscientisante et l'analyse de besoins, respecter les revendications féminines et travailler à partir de la biographie des personnes ? Sans un cadre paradigmatique intégrateur, on risque le fourre-tout méthodologique. Par conséquent, chaque aspect méthodologique doit être réinterprété au sein d'un cadre intégrateur qui donne sens à la recherche dans son ensemble.

Le deuxième chapitre a permis d'amorcer cette réflexion. Nous y avons décrit l'opposition qui caractérise depuis plusieurs années le domaine de l'intervention en petite enfance : d'un côté, tout un ensemble de chercheurs proches du domaine de la psychologie restent très attachés à une logique positiviste : ils cherchent des preuves, des liens de causalité entre variables, et tentent de décrire la réalité aussi objectivement que possible ; de l'autre côté, nous trouvons de plus en plus de chercheurs qui prennent une orientation qualitative, heuristique, et se centrent sur l'expérience selon une orientation phénoménologique.

Le nombre de projets de recherche qualitatifs a tellement augmenté depuis quelques années qu'on peut penser que c'est actuellement devenu le courant dominant en sciences sociales. Pourtant, curieusement, les conseils de recherche en santé et bien-être social maintiennent haut placés dans leurs comités décisionnaires des positivistes purs et durs, des chercheurs qui croient féroce­ment au pouvoir de l'hérédité dans la prédiction de la délinquance, et dont les modes d'intervention s'affilient au conditionnement opérant. La situation est paradoxale, puisque ce sont des comités à forte majorité positiviste qui statuent actuellement sur les « bonnes » recherches phénoménologiques subventionnables en sciences sociales.

Certes, dans cette polarisation du débat (certains estimeront que les positivistes l'ont perdu depuis longtemps, mais il faut voir où ils se placent !), il y a un danger de jeter le bébé avec l'eau du bain. En effet, si l'ensemble de la recherche adopte un paradigme expé­ri­en­tiel, le risque est fort que nous ayons besoin d'ici quelques années de recréer le paradigme perdu sous une nouvelle forme, afin d'avoir des points de repère sociaux qui permettent la comparaison fiable. Est-il possible de passer d'une polarisation négative, celle de la lutte pour la reconnaissance de légitimité, à une polarisation positive, celle de la coexistence pacifique de tendances dont les différences s'enrichissent mutuellement ? C'était la question que posait Gage en 1989. À vrai dire, un paradigme intégrateur ne pourrait être ni positiviste ni phénoménologique : il devrait intégrer ces deux dimensions dans une logique qui les subsume. Ce chapitre constitue une réflexion dans ce sens, réflexion qui explique nos choix méthodologiques.

1. LA LOGIQUE PARADIGMATIQUE EST AVEUGLE

Dans les méthodologies non plurielles, la méthode est enfermée dans un paradigme ; un paradigme définit une vision du monde propre à une communauté de discours. Sous l'angle réthorique, en effet, il n'y a pas de disciplines ou de sciences, il y a des discours sur des objets, et chacun d'eux a

sa spécificité au sein d'une communauté qui s'accorde sur l'adoption d'un langage. Voici d'après Morin (1986, p. 216-218) quels sont les « traits caractéristiques de tout paradigme » :

- Le paradigme, contrairement à certaines des théories scientifiques qu'il produit, n'est pas falsifiable, il ne peut être vérifié empiriquement.
- Le paradigme fonde d'autorité des présupposés axiomatiques.
- Le paradigme a une légitimité de sa propre autorité dont le principe législateur est l'exclusion ; d'où l'incompréhension entre paradigmes.
- Le paradigme tend à rendre aveugle aux éléments exclus.
- Le paradigme, étant virtuel, est invisible ; il agit au niveau des principes organisateurs du sens.
- Le paradigme informe la possibilité de percevoir les faits et d'interpréter l'expérience. Il crée les faits en s'occultant et donne le sens du réel.
- Invisible, il est protégé et quasi invulnérable, sinon pour des individus déviants ou en cas de révolution paradigmatique.
- Le paradigme est discursif et s'autoperpétue récursivement dans le discours.
- Il est rare qu'un paradigme insatisfaisant puisse être amélioré : il faut en changer pour percevoir la réalité différemment.
- Le paradigme déterminant la vision du monde, une modification paradigmatique change le monde tel qu'on l'a perçu jusque-là.

On peut s'accorder sur le fond en ce qui concerne l'analyse paradigmatique de Morin (1986), mais elle comporte une lacune majeure : elle ne tient compte que de l'aspect différentiel des paradigmes et non de leur aspect intégrateur. Sur cet aspect, l'analyse est la même que celle qui prévaut pour les langues (les similarités autant que les différences sont significatives) et pour les rituels de la vie quotidienne : les différences se banalisent et perdent leur signification, les rituels perdent leur pouvoir parce qu'on ne les perçoit plus. La disparition des paradigmes indique qu'ils peuvent perdre leur signification (la signification prévaut sur le paradigme). De plus, la compréhension nouvelle de ce que représentent les paradigmes est actuellement en voie non pas de susciter une révolution paradigmatique, mais de permettre l'émergence d'une *communication interparadigmatique*.

En étant sensibilisés à des paradigmes différents, nous devenons à même de percevoir leur interculturalité. Piaget accommodait bien expérimentation positive et entretien clinique expérientiel dans une même perspective constructive... dont le sens a imposé en une myriade de mini-

néoparadigmes. Paradoxalement, le relativisme paradigmatique donne actuellement lieu à un retour à l'universalisme de la connaissance. Chacun a le droit de construire son savoir. Même la déconstruction a un effet « trans-méta-auto-paradigmatique » (pour pasticher Morin). Les modalités du percevoir se différencient et se complètent, les typologies s'individualisent. Des petites communautés en recherche d'elles-mêmes créent des mini-paradigmes en vue de confronter les paradigmes dominants et d'influer sur les paradigmes majeurs. Ce que les ethnosociologues caractérisent comme le « retour des clans » (Cathelat, 1997) et du tribalisme (Fontaine et Fontana, 1996) se produit dans les sciences aussi. Si le pouvoir de créer la connaissance devient universel (c'était le sens médiéval de l'université), il va falloir changer la conception de ce qu'est un paradigme. En d'autres termes, dans un monde de pluralité paradigmatique, il pourrait être primordial de trouver un paradigme « transversal » qui ne soit pas fondé sur la différence mais sur l'intégration, et qui assure la traduction et les échanges interparadigmatiques. C'est dans ce sens que va notre proposition.

2. L'AMOUR COMME INTERPARADIGME

Si l'on examine les prémisses du positivisme et de la phénoménologie, on s'aperçoit que ce sont deux paradigmes de la conscience. Le paradigme de la conscience objective s'oppose au paradigme de la conscience subjective.

1) Du côté positiviste, la conscience se distingue de l'objet : c'est la suite logique du *cogito ergo sum* (je pense donc je suis) de Descartes qui a créé une fissure dans la conscience, distinguant l'être de ses objets. En effet, il faut un être pour percevoir la pensée qui s'en distingue ; dès lors, la conscience peut se distinguer librement de ses objets. L'aboutissement, c'est qu'on oublie l'être positif qui contemple l'objet pour ne plus percevoir que les objets. Ayant nié le sujet et l'interprétation dans le processus de sélection du sens, le paradigme perd sa signification.

2) Du côté phénoménologique, la conscience s'assimile à l'objet, il n'y a d'objet que de conscience, d'être et de perception. La réduction du phénomène consiste à le dépouiller de ce qu'il n'est pas pour qu'il devienne ce qu'il est, c'est-à-dire un être paradoxal intégré par son altérité à notre processus d'être. En effet, parce qu'il est perçu, l'être de l'autre est le reflet de notre perception ; le phénomène, en se posant comme un être que nous ne sommes pas, nous ramène à l'être que nous sommes. Ainsi, dans la logique phénoménologique, l'aboutissement, s'il y en a un, est dans la subjectivité de l'expérience de l'être avant le phénomène – et il n'y a pas de phénomène sans mise en mots ; mais comment sans mots discerner l'indiscernable ? Dès lors, la conscience n'ayant jamais eu d'objet, elle se suffit à elle-même et s'autolégitime ; elle justifie l'inaction, ou la sortie de l'expérience, porte vers laquelle se sont tournés

de nombreux existentialistes suicidaires. En effet, si l'*époque* conduit au néant des choses, mais que l'être reste inaccessible, l'humain n'a plus de raison d'exister.

Kant soutenait qu'on ne pouvait sortir de deux logiques opposées en adoptant leur principe : entre l'être et le non-être, il choisissait le devenir. Le devenir, principe supérieur, confère une dynamique à l'opposition antérieure sans rejeter ni l'une ni l'autre des composantes. Il y aurait dans les logiques de l'être et dans les logiques du non-être deux manières légitimes de voir le devenir. En adoptant une telle perspective intégratrice, nous pouvons tenter de définir un devenir possible du positivisme et de la phénoménologie en sciences humaines. Dans la relation (positive) du sujet à l'objet, de même que dans la relation (phénoménale) du sujet avec « soi-même comme un autre » (Ricœur, 1990), une dimension semble absente qui devrait expliquer le dynamisme d'attraction, dans un cas, des objets et, dans l'autre, des autres soi-mêmes. On ne peut synthétiser deux paradigmes de la conscience par un paradigme de la conscience majorant sans retomber dans l'antagonisme constitutif des courants antérieurs. Posons – dans une réflexion paradigmatique, on peut se permettre de poser une prémisse – que la conscience comme devenir trouve son dynamisme dans l'amour. L'amour institue un principe d'attraction intégrateur qui réunit l'être et ses différences, qu'elles soient objectales ou subjectives.

Traduisons l'amour dans des termes universitairement recevables (jusqu'à présent, chose étonnante pour une dimension humaine aussi importante, l'amour ne semble pas avoir reçu de légitimité scientifique¹). Il existe un courant conceptuel intégrateur qui non seulement accepte les différences, mais suscite également la variété des points de vue, accommode la diversité dans l'unité : il s'agit de l'humanisme. Axiome fondateur : l'amour trouve son expression dans l'humanisme.

L'humanisme est depuis la Renaissance un mode de pensée qui a engendré une variété inouïe de conceptions originales et diverses, qui a stimulé les arts et les sciences, en indiquant leur finalité pratique, éclectique, dans le développement de l'humanité. L'utilisation parallèle de moyens divers se justifie si leur finalité s'accorde avec une réflexion humaniste. La réflexion humaniste s'élève au-dessus des querelles de clochers et envisage le devenir dans le long terme ; elle permet la coexistence d'avis opposés et nourrit la contradiction comme un moyen d'engendrer la plus grande variété possible d'expressions de l'humanité.

1. Le Sieur (1998) a tenté par exemple une exploration de l'*affection*, mais sans accéder à la théorisation d'un interparadigme réconciliant les pôles cognitif et affectif.

Par humanisme, nous n'entendons PAS un courant conservateur qui justifie le retour à des traditions élitistes. L'acceptation que nous proposons est tout autre. L'humanisme n'est pas un impérialisme de la conscience, mais un relativisme positif et démocratique. Dans l'humanisme, la conscience s'élève à travers l'amour des différences, en ce qu'elles expriment la diversité des cultures et des points de vue.

Au sein d'un paradigme humaniste, il paraît justifiable de mener la science avec conscience (Morin, 1982). Il n'est pas besoin de faire une longue démonstration, de nos jours, sur les méfaits d'une science sans conscience. Les désastres écologiques maintiennent l'humanité sous une épée de Damoclès, de même que les désastres économiques qui conduisent des groupes à s'approprier des technologies pour asseoir le banditisme international, le terrorisme, ou pour assurer la suprématie d'une armée. La pensée écologique s'inscrit bien dans un paradigme humaniste (Bertrand, Jutras et Valois, 1997). Bref, la pensée économique le devrait également (Illich, 1994). L'humanisme est porteur des valeurs qui manquent aux sciences et au monde contemporain.

3. LE NÉOHUMANISME POSTMODERNE : UNE CONJUGAISON DES PARADIGMES

Nous assistons actuellement à une interpénétration des paradigmes qui met en question les impérialismes paradigmatiques. Les cultures de sens vivent des mondes parallèles, cohabitent, échangent des concepts, communiquent. Ainsi, la principale conquête des dernières décennies a peut-être été de mettre au jour les paradigmes. Cette réalité nouvelle modifie une part des analyses historiques de Kuhn, parce qu'en mettant en évidence le phénomène paradigmatique ce philosophe américain a contribué à développer dans les générations qui l'ont suivi une conscience interparadigmatique. Les paradigmes sont soumis à des mouvements d'influence, contrôlés par des lobbyismes paradigmatiques, le lobbyisme étant envisagé ici comme un activisme critique.

Pendant, l'activisme critique peut être destructeur parce qu'il conduit à relativiser toute forme de valeur, s'instaurant alors lui-même en impérialisme. En revanche, si l'activisme critique est repensé en termes humanistes, il peut permettre de progresser à travers la confrontation des points de vue. Les pluriméthodes intègrent la critique de façon constructive dans les différentes phases de l'analyse ; notons que cette critique se fonde sur la triangulation, qui est une forme de déconstruction permettant de reconstruire des perspectives émergentes de nature interparadigmatiques. La perspective analytique est alors indissociable de l'action. Dans

la déconstruction, la critique et le scepticisme sont introduits paradoxalement comme méthode et comme antiméthode ; à la lumière des contradictions, le sens s'élabore entre les mots, dans la globalité des mouvements conceptuels susceptibles d'être resitués. Le scepticisme fonde la légitimité régulatoire de l'approche plurielle en voie d'intégration ; il redéfinit les limites de chaque éclairage, mais aussi ses connexions avec l'éclairage opposé. Des méthodes différentes s'incarnent selon des perspectives qui offrent autant de solutions, d'où la vulnérabilité de chaque approche. De cette vulnérabilité doit émerger le consensus ; c'est pourquoi le chercheur recherche l'organisation, « non l'orthodoxie » (Brewer et Hunter, 1989, p. 23). C'est aussi ce qui explique que dans une pluriméthode la controverse est intégrée à la méthode, comme un moyen de vérification.

4. L'INTÉGRATION MÉTHODOLOGIQUE

Nous voyons ici l'importance de recueillir des données diverses sur les processus et les produits de l'intervention. Plus simplement, disons que la recherche-intervention se déroule sur plusieurs niveaux : elle est orientée sur et par les perceptions et les expériences vécues par des parents et des éducatrices ; elle se fonde d'abord sur les représentations réciproques du milieu familial et du milieu de garde et de leurs relations, puis sur les centres de la petite enfance comme milieu socioculturel et, enfin, sur l'intervention comme objet d'investigation et de perfectionnement. Cette approche des problèmes à partir de plusieurs niveaux permet d'entrer dans la complexité des phénomènes interindividuels, afin de mieux comprendre comment se passe pour l'enfant, mais aussi pour le parent et pour l'éducatrice, la transition entre la famille et le centre de la petite enfance.

Dans le cadre conceptuel de notre recherche, qui est humaniste, nous avons utilisé une méthodologie multiréférentielle et intégrée. Nous accordons à la méthodologie de recherche un rôle créateur et moteur d'intervention, ce qui distingue notre perspective de celle des sciences appliquées, descendantes. Les options descendantes de l'innovation et les méthodologies de recherche appliquée sont profondément remises en question dans la plupart des sciences, et les sciences de l'éducation ne font pas exception. En effet, les changements ne peuvent être planifiés qu'au sein du contexte dans lequel ils doivent se produire ; on ne peut anticiper totalement les mesures les mieux à même d'évaluer le changement. Certaines doivent émerger de l'expérience.

Comme on l'a relevé dans le deuxième chapitre, le concept de scientificité a longtemps été tributaire de la recherche de savoirs objectifs, dans une analyse selon laquelle la complexité du réel devait être décomposée en

ses éléments constitutants. Il fallait énoncer explicitement les présupposés et les axiomes de la théorie afin de les expérimenter et, éventuellement, de les réfuter et de les modifier ; c'est ce qu'on a appelé le principe de réfutation, en sciences (Popper, 1984). Mais cette manière de voir a elle-même été réfutée. Dans une analyse historique des paradigmes de la science, Kuhn (1983) a mis en évidence les limites de la réfutation en sciences ; le mythe de la réfutabilité a également été dénoncé par des épistémologues des sciences et par des psychologues (Fourez et Larochelle, 2003). Ces épistémologues ont fait remarquer que la découverte scientifique est souvent attribuable à l'intuition, au processus d'abduction (non déductif) plutôt qu'à l'application de règles préétablies (Scheurer, 1979 ; Massarenti, 1983 ; Lakatos, 1984). Les scientifiques n'aiment pas réfuter leurs théories et trouvent souvent plus économique de leur ajouter des règles d'exception lorsqu'une expérimentation vient les contredire. Une confirmation de ce processus, sur le plan du fonctionnement cognitif humain, a été trouvée dans l'étude des modèles mentaux (Thagard, 1988) : la théorie scientifique serait un modèle mental de la réalité.

Nous en sommes alors venus à percevoir la méthodologie de recherche comme une création rigoureuse de points de vue, certains étant potentiellement transférables à d'autres contextes à l'aide d'indices de similarité. Le concept de méthode a été battu en brèche par les épistémologues des sciences (Feyerabend, 1979, 1989), et sa relativité a été posée dans le cadre des sciences sociales ; celles-ci se sont ouvertes aux régulations des systèmes complexes et à la logique du vivant (Morin, 1991). Cet ensemble de considérations sur la valeur de la méthode nous amène à revenir à une science qui ne dissocie pas le sujet de son objet, mais qui examine leur interaction dynamique, l'un influençant inévitablement l'autre, que ce soit d'ailleurs en sciences dites « molles » ou en sciences dures (Schrödinger, 1990 ; l'original a paru en 1958).

Nous ne disons pas que les options objectives des sciences humaines sont dépassées, ce n'est certes pas le cas ; mais les chercheurs qui les adoptent doivent tenter de dépasser le réductionnisme inhérent à leur pratique, et rester sensibles à la part de subjectivité qui entre dans la conceptualisation d'une recherche objectivante. C'est pourquoi de sérieuses précautions doivent être prises lors de la rédaction du compte rendu des résultats d'expérimentations, car ils peuvent minimiser la complexité des situations naturelles et réduire leur signification à des zones infimes de probabilité. De plus, l'utilité des résultats quasi expérimentaux les plus probants reste souvent impalpable.

L'approche quasi expérimentale² remplit une fonction différente et complémentaire de la recherche de terrain, et c'est bien dans cette réciprocity d'informations que nous envisageons un processus de recherche complet. Le débat opposant les approches quantitative et qualitative a souvent été lui-même réducteur ; nous sommes actuellement dans une position temporelle, dans la réflexion méthodologique en sciences sociales, où nous pouvons considérer la recherche quantitative comme un cas particulier de la recherche qualitative : les qualités sont alors qualifiées par des nombres dont la signification varie selon l'échelle sémantique qui permet de juger de leur valeur (nominale, ordinale, intervallaire ou de rapport). Les logiques de recherche s'avèrent inséparables de leur terrain d'intégration, elles ne peuvent donc être considérées dans l'absolu. En matière de méthode, les chercheurs qui adoptent un point de vue exclusif montrent par là même que leur réflexion s'est arrêtée sur un objet, l'arbitraire du choix de l'objet devant alors être justifié.

Nous sommes à une époque où il devient possible d'envisager la complémentarité des paradigmes. La méthodologie de recherche en éducation, étant un acte d'intelligence et de création de sens, réunit un ensemble de moyens pour élargir les connaissances dans un sens propice au rapprochement des humains. L'essentiel est d'emprunter les voies les plus prometteuses pour élucider les dimensions d'une activité humaine qui sont significatives parce qu'elles sont constructives.

5. PROCESSUS ET PRODUITS : UNE ÉVALUATION DIFFÉRENTE ?

Afin d'obtenir des résultats significatifs, bien des chercheurs tendent à véhiculer dans l'intervention des contenus qui s'accordent exactement avec les tests qu'ils utilisent. Par exemple, lorsqu'on souhaite mesurer l'évolution du modèle parental, on élabore des questionnaires qui mesurent quatre ou cinq modèles déjà théorisés, puis on donne une instruction aux parents sur ces modèles parentaux. Évidemment, au cours de l'« intervention », des contenus sont explicitement transmis pour que le parent comprenne quels sont les modèles à privilégier et quelles sont les réponses préconisées et valorisées lorsqu'on éprouve certains types de problèmes avec l'enfant. Lors

2. L'approche expérimentale au sens strict n'est pas transférable en sciences humaines : nous ne travaillons pas sur des mesures et la randomisation s'inscrit dans le choix de contextes particuliers.

de la passation du post-test, le parent a compris que, s'il répond comme la première fois, il sera mal perçu ; c'est du conditionnement opérant. Ce que le post-test mesure, c'est moins l'intégration d'un nouveau modèle parental dans l'action que la bonne mémorisation, par le parent, des attentes explicites des chercheurs. En fait, ces recherches perpétuent le mythe de la valeur scientifique des interventions mesurées par des moyens psychométriques ; elles peuvent être significatives sur le plan statistique tout en n'ayant aucune valeur sociale. De même, l'absence de résultat statistiquement significatif peut s'expliquer par la quantité de facteurs qui n'ont rien à voir avec la valeur sociale d'une intervention.

Cet état de fait prêche pour une collecte de données qualitatives (éventuellement quantifiables), se rapportant au processus vécu par les participants. Comme l'a montré Zuñiga (1994), la collecte de données inhérentes au processus d'intervention a une valeur intégratrice ; par exemple, le récit des expériences vécues par les éducatrices et par les parents, ainsi que la description des moyens qu'ils ont employés pour résoudre spontanément certaines situations problématiques se révèlent très formateurs. Dans une approche éducative, des solutions sont élaborées par les personnes les mieux informées de leur contexte d'action, soit par les intéressés eux-mêmes. On ne part pas d'un modèle de réponse préalable, mais d'un examen attentif des éléments du contexte qui peuvent permettre à la personne de trouver elle-même une réponse appropriée à sa situation. Lorsque l'approche de recherche et d'intervention est centrée sur la réflexion éducative à partir du vécu, le parent peut s'approprier l'initiative et l'intelligence de son action. Il ne dépend pas, une fois revenu à son domicile, d'une *checklist* des règles à appliquer pour se comporter comme on le lui a conseillé. Là où nombre de modèles psychologiques infantilisent le parent, la recherche intégrée en intervention éducative le responsabilise et lui donne le pouvoir de trouver lui-même la solution.

En cours de processus, des procédures de collecte de données permettent d'évaluer l'intervention au fur et à mesure que se déroule l'action. Cette évaluation, de nature formative, joue un rôle important dans la régulation des processus d'intervention. Elle se fonde sur l'observation qui, en recherche-intervention, est *participante*. La communication entre les participants est une stratégie qui valide les résultats obtenus par une méthode grâce à la multiplication des points de vue issus de différentes analyses et observations. Sur un plan épistémologique, l'énoncé de certains processus d'émergence les constitue par le fait même en produits, ce qui nous amènera, bien que nous soyons centrés sur les processus, à rendre compte de certains produits de la recherche-intervention. À l'instar des tests psychométriques, ces produits témoignent des perceptions et des représentations

des éducatrices et des parents avec qui nous étions en contact direct. La confrontation des résultats ainsi obtenus grâce à des regards différents permet leur « triangulation ».

6. UNE RECHERCHE PLURIMÉTHODOLOGIQUE

Avant d'aborder les caractéristiques de la recherche-intervention narrative, qui est l'objet du prochain chapitre, nous aimerions souligner son caractère pluriméthodologique. L'idée d'employer une pluralité de méthodes de recherches convergentes sur un même objet se fonde historiquement sur le concept de triangulation (Denzin, 1978 ; Janesick, 1994). Comme nous l'avons mentionné dans le deuxième chapitre, la triangulation consiste à évaluer un phénomène de différents points de vue. Ainsi, l'apport de perspectives et d'instruments divers peut conforter ou infirmer les analyses en renforçant la validité d'ensemble de la recherche. Que les résultats se renforcent mutuellement ou, au contraire, divergent, le fait d'intégrer dans la recherche de sens une pluralité de regards permet aux chercheurs de tenir compte d'un nombre plus élevé de variables. De cette manière, la recherche est souvent mieux contextualisée et peut tenir compte d'interactions subtiles dans des environnements complexes.

De plus, la perspective pluriméthodologique se situe dans la pensée postmoderne selon laquelle il n'existe pas de point de vue privilégié permettant une fois pour toutes d'affirmer une objectivité. L'objectivité reste tributaire, peu importe la position adoptée, d'un regard « perspectivant » et des instruments descriptifs que constituent les concepts utilisés, leur vocabulaire et leur grammaire. Sans nier l'importance que revêt la tentative de rendre univoques les termes utilisés en recherche – l'univocité, même relative, est la condition de l'accès à un savoir commun et partagé –, force est de constater que tout vocabulaire est en usage : les acceptions d'un lexique évoluent et leur partage contribue à la polysémie des termes employés. À noter que les termes ne gardent une certaine univocité que dans de rares cas, soit dans les systèmes logicomathématiques. Or, ces systèmes entièrement régulés (par exemple les systèmes informatiques, pour lesquels un terme ne peut avoir deux « effets » ou deux significations) sont par leur définition même enclos dans un cadre conceptuel prédéfini dont l'objectivité n'existe qu'en vertu du système d'application. Ainsi, plutôt que d'énoncer l'existence d'un sens ultime de chaque phénomène dont la situation serait tout d'abord fonction du système dont il subsumerait les composantes, les chercheurs tendent maintenant, étant donné que la plupart

admettent que la complexité du réel échappe en partie à la conceptualisation, à accorder plusieurs perspectives en reconnaissant cette fois les mérites de la polysémie, ce défaut du langage naturel jusqu'alors décrié.

Au risque de perdre la direction qui dictait auparavant l'orientation majeure des recherches centrées sur une logique d'efficacité préétablie, la recherche devient recherche en situation (Tochon, 1995b). Son évolution se traduit dans le partage de perspectives variées. Cependant, nous ne sortons pas d'une logique de définition de la situation. Alors que le pouvoir de définir les situations dépendait auparavant étroitement des chercheurs, c'est maintenant la construction en commun des définitions et axiomes situationnels qui occasionne et permet l'intervention. Cette manière poststructurale de percevoir la recherche à travers le sens imbriqué dans le jeu des relations sociales n'est d'ailleurs pas éloignée ou aussi opposée qu'on pourrait le penser des courants de légitimation qui ont précédemment traversé les sciences.

Par exemple, si l'on considère l'intervention sociale comme une résolution de problèmes, on situe un cadre conceptuel dans lequel la définition du problème est une part majeure de sa résolution. Si à ce moment-là on intègre à l'action sociale la concertation sur la définition du problème, on s'aperçoit qu'en cherchant les termes de la situation on construit du même coup certains des modes de l'intervention. Dans cette perspective émergente, et si les personnes principalement touchées par le problème sont intégrées à la définition de ce problème, l'élaboration des axiomes de l'expérience érige alors une science de l'action (St-Arnaud, 1992). La description détaillée de l'expérience change la nature des rapports entre les personnes concernées par le problème, au point que l'intervention définitoire, source de dialogue, constitue l'agir. L'action se déroule toujours sur un fond représentationnel et définitoire, et l'accord conceptuel motive les personnes à ajuster leur action.

Dans la recherche-intervention, la communication est active et la méthode prend sens dans le langage. La perspective « wittgensteinienne » selon laquelle les sciences ont un fondement linguistique qui relativise leur visée peut, en intervention sociale émergente, se révéler compatible avec la perspective d'une science axiomatique, dont la réfutation serait évaluation formative, donnant lieu à d'incessants renouvellements (Ouellette, 1996). Cette version superfluide de la réfutation en sciences pourrait s'accorder avec la perspective poststructurale et multiréférentielle de la postmodernité (Pourtois et Desmet, 1997).

7. DÉCONSTRUCTION ET RECONSTRUCTION INTÉGRATRICE

Une méthodologie intégrée comprend plusieurs méthodes concomitantes qui permettent de confronter des perspectives différentes sur le processus de recherche-intervention. Dans une pluriméthode, la dispute méthodologique est élevée au rang de méthode et d'antiméthode. Si l'on se réfère aux jeux de circularité (re-endo-rétro-auto-exo-éco-, etc.) qui sont au cœur de la démonstration d'Edgar Morin, la méthodologie intégrée comprend dans son principe constructeur de sens la confrontation des éléments suivants : connaissance/organisation/action, et connaissance/culture, dans une « auto-trans-méta- » méthodologie. « Auto » parce que la méthode devient réflexive ; « trans » parce qu'elle contribue à son propre dépassement ; « méta » parce qu'elle est conçue de façon évolutive et porte sur elle-même. En s'adaptant à la réflexion pratique, elle évolue pour mieux atteindre des buts partagés au fil d'une recherche de sens concertée.

Ces éléments définissent des principes de *déconstruction*, mais aussi de reconstruction émergente. Précisons que la déconstruction est un instrument critique proposé par Jacques Derrida (Evans, 1991) ; elle consiste à localiser les contradictions binaires du modèle proposé par l'acteur ou par le chercheur considéré comme auteur d'une construction rhétorique, puis à défaire les structures de ces oppositions qui fondent les valeurs établies et les rapports de pouvoir (Scholes, 1985 ; Hlynka, 1989). En outre, la déconstruction est liée à l'impossibilité d'une position métacritique et d'une signification ultime. Lorsque la déconstruction est intégrée comme antidote, elle démontre combien la position interprétative se fonde sur la rhétorique : toute démonstration est discursive avant d'être scientifique. En renversant les oppositions binaires, en défaisant les hermétismes, en déplaçant les métaphores, en suivant leur fil discursif et en remarquant leurs ruptures, la déconstruction met au jour les autotransgressions chez l'auteur d'un discours.

Ainsi, la déconstruction définit la transgression paradigmatique : elle indique les insuffisances ou les incohérences interprétatives du paradigme adopté dans un type d'analyse et permet leur dépassement. En permettant de distinguer les points aveugles de la lunette adoptée pour analyser le monde, elle joue alors un rôle de triangulation en contrastant des perspectives épistémologiques différentes sur l'expérience vécue. Par conséquent, et ce notamment en éducation, la déconstruction peut devenir un instrument d'apprentissage et de recherche, l'une n'allant pas sans l'autre. Différentes perspectives paradigmatiques s'intègrent et donnent du relief à l'étude. Ainsi, on pourrait dire que la méthodologie intégrée est holographique.

8. LA CRÉATION THÉORIQUE AVEC UNE PLURIMÉTHODE

La littérature de recherche sur ces questions confond souvent des termes comme paradigme, cadre théorique, cadre conceptuel et cadre méthodologique. Bien que ces termes désignent des réalités dont les manifestations sont souvent similaires, leur perspective diffère considérablement : le terme paradigme situe la recherche dans une perspective de type socio-historique ; le cadre théorique indique une perspective méthodologique au sein de laquelle le cadre méthodologique établit des procédures et des instruments ; le cadre conceptuel dénote une perspective psychologique et interprétative. De plus, ces termes visent différents niveaux de la signification ; on peut concevoir que plusieurs cadres conceptuels s'enchaînent dans un paradigme. Par exemple, le paradigme réflexif peut englober divers cadres conceptuels : personnel, sociocritique, féministe, stratégique (Zeichner, 1994).

Par ailleurs, Van der Maren (1995) distingue cadre théorique et cadre conceptuel, le premier étant positiviste et expérimental, le second étant relié aux approches inductives et interprétatives. Cette distinction est intéressante, mais elle pose problème dans le cas des pluriméthodes, qui peuvent accommoder des approches issues de courants épistémologiques très différents. On peut concevoir à l'instar de Thagard (1988) que la théorie est un modèle mental de la réalité ; c'est à nouveau entrer dans une description psychologique.

Quel que soit le vocabulaire employé pour désigner la création de consensus conceptuels et le partage social des significations, il importe de relever les qualités intégratrices et la connectivité propre à ces mouvements conceptuels. Un *numen* conceptuel unit autant qu'il différencie ; dans son mouvement intégrateur, il est créateur d'identité. Dans une perspective holographique et intégratrice, les cadres conceptuels correspondent à l'existence de mini-paradigmes. Alors que le paradigme est analysé dans sa dimension diachronique (historique), le cadre conceptuel est perçu dans sa dimension synchronique et psychologique. Nous distinguons de plus le cadre conceptuel vécu par les personnes et la théorie axiomatique qui l'explique. Ainsi, la théorie explicite à l'aide d'axiomes un cadre conceptuel ; il s'agit donc d'un niveau plus articulé de la conceptualisation.

Les instruments de recherche ne sont certes ni neutres ni indépendants d'une théorie, puisqu'ils en sont les expressions ; leur conception a nécessité une axiomatique. La relation forte et nécessaire qui existe entre instrumentation méthodologique et théorie s'explique aussi par la facilité de collecte et de traitement de certaines informations lorsque les moyens employés pour recueillir les informations sont normalisés, que les procé-

dures sont balisées en fonction du cadre théorique. De fait, l'adéquation entre les variables à l'étude et la théorie est l'aboutissement d'un long effort de conceptualisation. Voilà pourquoi il est souvent plus facile pour des chercheurs d'accommoder une théorie et une instrumentation déjà construites pour traiter de nouveaux problèmes étroitement liés aux enjeux décrits par la théorie sous forme d'axiomes.

Par exemple, en partant de l'axiome qu'il existe une compétence parentale définie par un test et de celui selon lequel certains milieux manifestent un stress parental élevé défini par un autre test, on peut chercher si le stress révèle l'absence de compétence. Or, ces enjeux théoriques posent problème dès lors qu'on est en présence d'une pluriméthode, car la théorie qui sous-tend une approche est déconstruite par l'approche qui lui est adjointe. Ainsi, on peut découvrir par des moyens ethnographiques que le stress n'est pas lié à la parentalité et que c'est le test utilisé qui met les parents en situation d'incompétence; par des moyens cliniques, on peut aussi découvrir que les parents les plus compétents peuvent être les plus stressés en raison de leur degré élevé d'engagement et de responsabilité.

Déconstruites et plurielles, les composantes théoriques doivent être reconstruites en une architecture intégrée. Dès qu'un chercheur ou une équipe de recherche tente d'intégrer une pluralité d'instruments et d'approches méthodologiques, la question de l'intersection théorique se pose. Toutes les théories ne semblent pas compatibles. En effet, même si l'on s'accorde à reconnaître des connexions plus ou moins évidentes entre certains cadres conceptuels, les théories articulées à partir de ces cadres peuvent se contredire. Contrairement à ce que nous présumions en 1991 en accord avec Gage (1989), certaines approches peuvent être complémentaires (confronter leurs éclairages sans les mêler), sources de triangulation, sans être pour autant compatibles. La compatibilité théorique repose sur la polyvalence d'une théorie englobante potentielle.

Ainsi, la simple juxtaposition de méthodes ne saurait définir une méthodologie intégrée. Pour être fonctionnelle, une pluriméthode doit être validée grâce à l'élaboration d'un système de relations et de significations entre ses constituants méthodologiques; ces relations peuvent être antinomiques, mais il faut pouvoir les justifier. Que la théorie cadre procède de l'expérience pluriméthodologique ou que l'intervention en découle, peu importe; le sens d'une méthode parmi les autres ne saurait s'intégrer si ses connexions ne se justifient pas dans un cadre englobant, à construire. Par ailleurs, il n'est pas impossible, en recherche-intervention, de partir d'instruments et de préalables théoriques hétéroclites, mais l'éclectisme doit s'ériger en méthode, et les liens argumentatifs justifiant l'appareil méthodologique utilisé doivent être peu à peu construits. Signalons que le processus critique de construction argumentative peut amener à rejeter une

partie du matériel, à en adapter une autre et à subsumer leur usage à une axiomatique qui émergera du cadre conceptuel vécu et partagé par les participants de la recherche-intervention.

Dans l'élaboration d'un cadre théorique englobant qui justifie la pluriméthode, le chercheur se heurtera habituellement à plusieurs écueils ; une difficulté importante concerne la puissance de la théorie et son adaptation éventuelle. Une théorie puissante, qui rend compte d'une multitude de phénomènes, peut être difficile à opérationnaliser. En d'autres termes, on voit mal comment elle se traduit concrètement, dans l'action de recherche. Cette difficulté est réduite lorsque la théorisation est émergente, mais les chercheurs peuvent être contraints à rejeter une partie des méthodes employées ou, plus prosaïquement, à les adapter en cours de traitement. S'il y a émergence théorique, principe bien accepté depuis les travaux sur la fondation théorique (ou « théorie ancrée » ; voir Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994 ; Paillé et Mucchielli, 2003), la question du rapport méthode-théorie se pose en termes de la pluralité des instruments conceptuels disponibles pour concevoir un ensemble théorique englobant. Il s'agit, à partir de méthodes plurielles, de trouver un principe d'intégration ; c'est ce que nous nommons une « méthodologie intégrée ».

9. UNE MÉTHODOLOGIE INTÉGRÉE GRÂCE AU RÉCIT D'EXPÉRIENCE

Le deuxième chapitre du présent ouvrage a abordé la question phénoménologique en sciences humaines. Rappelons que la phénoménologie établit des relations logiques avec l'expérience directe en dotant l'expérience d'une intentionalité ; elle a par ailleurs profondément influencé l'ethnométhodologie dans la recherche sociale sur la vie quotidienne. L'ethnométhodologie a, pour sa part, été conceptualisée par Garfinkel, à la suite des travaux de Schütz et de Cicourel. Schütz, qui peut être considéré comme un phénoménologue, était en relation suivie avec le philosophe Husserl. L'influence de la phénoménologie husserlienne sur Garfinkel est importante, et leur influence sur l'interactionnisme symbolique propre à l'école de Chicago et sur les études de l'histoire de vie s'est également confirmée (Coulon, 1992, 1993). En sciences de l'éducation, la naissance de l'approche narrative peut être retracée dans les travaux d'Elliot Eisner lorsqu'il enseignait à Chicago (il travaille actuellement à Stanford). Michael Connelly, qui est l'un des concepteurs de l'approche narrative en formation, avec Richard Butt, Jean Clandinin et Kieran Egan, a fait son doctorat à Chicago auprès d'Eisner.

Cet aperçu démontre combien recherche narrative et phénoménologie sont initialement imbriquées. Le récit d'expérience allie la connaissance personnelle à la recherche narrative ; cette orientation est fortement marquée par les travaux de Michael Polanyi (1962) sur la connaissance personnelle et par ceux d'Elliot Eisner (1985) sur la manière de connaître ; certains travaux de Jérôme Bruner (1997) vont également dans cette direction. Le récit d'expérience personnelle est un tremplin pour accéder à l'humain, tout en reposant sur des modalités propres à l'intervention en formation de terrain.

Les contacts entre courants de recherche sont inévitables. Aussi les catégories mentionnées dans ce chapitre et le suivant doivent-elles être comprises comme indicatives de tendances, « prototypiques ». Ainsi, le cadre narratif dans lequel se particularise l'expérience personnelle se situe au confluent de plusieurs courants conceptuels qui ont suscité un renouveau dans la manière de concevoir la recherche éducative et la recherche sociale. Précisons que le cadre méthodologique de cette recherche-intervention est narratif et s'inscrit dans la ligne des travaux sur le récit d'expérience dans une visée réflexive : le récit partagé par les participants comprend une analyse réflexive de la pratique dans laquelle s'intègre leur expérience subjective. En outre, la méthode plurielle mise en œuvre aspire au développement intégrateur de l'intersubjectivité, que d'aucuns dénomment agir communicationnel et que nous avons nommé amour.

Le terme amour a une importance politique. En plus de signaler que le chercheur en situation d'agir utilement aura un degré d'engagement élevé, il révèle un souci d'intégration et de non-hiérarchie entre les participants des divers milieux concernés par la recherche-intervention. Il indique enfin que le chercheur-acteur croit à ce qu'il fait, qu'il ou elle a une volonté de bien faire et dynamise tout le sérieux de sa réflexion pratique pour que son intelligence s'accorde avec d'autres intelligences, en une communauté de recherche en résonance. L'amour est alors *raisonance*, car il naît de l'intelligence des situations : il est don de sens et don de soi plutôt qu'émotion.

Nous ne doutons pas qu'il y ait là matière à débat. L'affirmation d'un interparadigme de l'amour fait du néohumanisme un dépassement de la phase critique de déconstruction des perspectives psychosociales. En effet, la déconstruction constitue une phase nécessaire qui doit être dépassée. La vision qu'ont certains psychosociologues, c'est qu'un chercheur qui se veut utile est soit aveugle, soit naïf. Dans notre système assujéti à l'intérêt financier, il ne peut y avoir, semble-t-il, d'autre motif d'agir que l'argent et l'intérêt personnel. La recherche, dans une société néolibérale, obéit à des impératifs financiers et les chercheurs n'auraient d'autre rôle que de nourrir la compétition interfacultaire et de contribuer à l'essor des gens d'affaires qui gravitent autour de l'activité universitaire (Apple, 2000).

Bien que cette vision ne soit pas fausse, dans le sens où la définition professionnelle du chercheur le propulse dans un univers de financement qui frustrer souvent les intentions idéales les plus légitimes, l'affirmation de l'amour comme paradigme et comme motif signale l'effort responsable de résoudre au moins en partie les contradictions dans lesquelles la société plonge ceux et celles qu'elle considère comme ses experts pour mieux les isoler. Si l'on me permet cette digression, elle les assujettit à un cycle infernal et papivore (vorace de papier), stérilise leur critique sociale en soumettant l'écriture à des critères d'une définition fermée de la science, confine cette écriture critique à des revues dont le but n'est pas d'être lues, l'automatise en la soumettant à une évaluation de productivité, la déresponsabilise des problèmes non intellectuels. Le sens profond de la recherche doit être retrouvé. L'amour comme méthode est une déconstruction avec reconstruction, car il reconnaît la responsabilité et la dynamise dans l'action.

Par ailleurs, la volonté d'amour peut modifier l'usage des méthodes. Si le cadre méthodologique d'une recherche ne détermine pas tous les aspects conceptuels mis en œuvre, il détermine en revanche les modalités analytiques dans lesquelles se situent les concepts et les instruments employés. Par exemple, des instruments méthodologiques de type ethnographique peuvent être employés selon un cadre conceptuel militant ou féministe, ou pour orienter une recherche-action pragmatique dans un milieu donné. Ce sont alors ce que Goetz et Lecompte (1984) nomment des « quasi-ethnographies » : les instruments et les méthodes sont empruntés à l'ethnographie pour être utilisés dans d'autres contextes conceptuels et en accord avec d'autres cadres que l'ethnographie. Il en est de même pour les méthodes narratives qui sont maintenant sorties du cadre de l'anthropologie et de la narratologie au sens strict, comme l'indiquent Paillé et Mucchielli (2003) en présentant plusieurs modalités analytiques en détail. Certains instruments et certaines méthodes peuvent être réinvestis dans des cadres conceptuels qui leur étaient au départ étrangers et peuvent ainsi aboutir à de nouvelles théorisations ou à de nouveaux modèles d'intervention. Ces emprunts méthodologiques sont réinterprétés à la lumière du cadre conceptuel qui est privilégié ; nous en présenterons des exemples dans les prochains chapitres.

L'approche narrative et réflexive de l'humain suppose que les résultats de recherche satisfont à d'autres critères que la validité, la fidélité et la généralisabilité. Ces critères peuvent être la *véracité* et la *vraisemblance*, soit l'adéquation descriptive au terrain d'expérience, et la *transférabilité*, c'est-à-dire le fait que le récit d'expérience puisse s'appliquer à d'autres contextes et que des lecteurs se reconnaissent ou reconnaissent d'autres dans le reflet narratif qui leur est offert d'une réalité (Guba et Lincoln, 1989). Cet aspect peut sembler problématique lorsqu'on est habitué à l'idée que la réalité est objective, mais le modèle expérimental est aussi un *récit de l'expérience*, récit

que la communauté scientifique s'est raconté en y croyant, en le répétant jusqu'à l'améliorer de façon optimale, pour ensuite s'apercevoir que ce récit ne correspondait qu'en partie à la réalité vécue. Les biais et les réductionnismes d'une approche ou d'une autre se valent probablement, mais certaines approches sont plus adéquates à certains buts. Comment alors ne pas s'interroger sur la complémentarité des modèles ? L'histoire est, de toute façon, en perpétuel remaniement.

C'est en racontant et redisant son histoire qu'une éducatrice ou un parent, qu'une coordinatrice de centre de la petite enfance ou qu'une agente de recherche en intervention réussit peu à peu à s'en faire une « théorie en petit », un ensemble narratif organisé. Cette amorce de « théorie » (en grec : action de voir, d'observer, d'examiner ; *Grand Larousse de la langue française*, t. 7, p. 6054) s'intègre à un ensemble interrelié de concepts, à un cadre dans lequel les concepts sont représentés. La théorisation émerge en recherche-intervention grâce au récit d'expérience, qui n'est pas tout à fait l'expérience : c'est l'histoire qu'on s'en fait. L'histoire personnelle est une médiation représentationnelle des phénomènes, une théorie du monde en petit. Nous écrivons « en petit » parce que nous ne présupposons pas que cette première conceptualisation personnelle soit généralisable ; les participants de la recherche-intervention partagent leurs récits d'expériences pour les affiner en commun, et en induire des éléments conceptuels susceptibles d'être généralisés et ainsi, éventuellement, d'aboutir à une théorie, par exemple, en ce qui nous concerne, une théorie émergente de la transition de la famille au centre de la petite enfance. Cette théorie « en grand » aura alors un degré de généralité plus élevé, une plus grande « généralisabilité ».

En résumé, la pluriméthodologie doit être interprétée à la lumière d'un cadre conceptuel privilégié (c'est le cadre interprétatif) ; celui-ci traduit une expression possible d'un paradigme plus vaste qu'on peut retracer historiquement. Dans l'actualisation de la recherche-intervention, le cadre conceptuel oriente l'interprétation des faits, des événements et des données. Son orientation épistémologique fonde l'argumentation critique à partir de laquelle se construisent les axiomes possibles d'une théorie émergente, afin d'envisager les résultats de la recherche plus globalement sous l'angle de principes transférables à de nouveaux contextes.

10. SPÉCIFICITÉ DE LA RECHERCHE-INTERVENTION NARRATIVE

La recherche narrative a une spécificité narratologique et sémiotique dans divers champs de connaissance : en éducation, en études sociales, en littérature critique, en anthropologie, en art, en dramaturgie, en linguistique,

en filmographie, en théologie, en philosophie. Nous avons relevé qu'il y a une filiation historique entre phénoménologie et approche narrative de la recherche sociale ; cette filiation ne devrait cependant pas masquer une différence essentielle, à savoir que la phénoménologie implique « un retour aux choses elles-mêmes », « à l'expérience originelle du sujet et à son corollaire, le monde tel qu'il est vécu » (Bachelor et Joshi, 1986, p. 7-8), alors que l'approche narrative construit l'identité sur l'histoire de vie telle que le sujet se la raconte et la raconte à d'autres. Certes, dans la phénoménologie, les objets ne viennent à l'existence qu'au moment où l'on parvient à les nommer et, ainsi, à leur accorder une signification : ne sont « phénomènes » que les éléments de la réalité que l'on peut désigner par des concepts. En cela, l'approche narrative reprend un principe méthodologique propre à la phénoménologie, mais en lui conférant une dimension poststructurale : ce n'est pas de la quête d'une conscience à l'état pur qu'il s'agit, mais de l'interprétation d'une identité actualisée par le récit d'expérience, construite en commun dans une dynamique intersubjective, par la narration des événements vécus et l'élaboration d'un récit de vie cohérent grâce à la rétroaction, dans le dialogue avec ses semblables.

L'approche narrative concerne la mise en paroles et la mise en texte de l'expérience, l'identité étant définie, comme chez Derrida (1967), par son environnement discursif. Elle repose sur l'idée que l'humain est un organisme à histoires. Les humains se comprennent en se racontant des histoires sur eux-mêmes et sur les autres, et en écoutant les histoires que les autres ont à raconter d'eux. L'étude narrative porte sur la manière dont les humains font l'expérience du monde. L'éducation, à cette lumière, consiste à construire et à reconstruire des histoires personnelles et sociales ; l'humain vivrait de métaphores. Curieusement, la recherche narrative entraîne une rétroaction sur l'histoire du sujet en contribuant à construire son histoire en cours d'énonciation, et donc à lui ajouter des éléments de cohérence. La recherche narrative invite à la rétroaction ; elle est souvent une histoire à deux ou à plusieurs réunis en petits groupes, une collaboration de recherche en pensée, sur le vécu. Aussi les moyens de cette rétroaction et de cette collaboration narrative sont-ils organisés en une panoplie d'instruments de formation, de formation d'histoires et de recherche sur ce que les gens racontent. Plusieurs de ces instruments seront évoqués dans un prochain chapitre. Certains instruments de la recherche narrative sont ainsi directement hérités de la recherche biographique et autobiographique, celle des histoires de vie. Parce qu'elle porte sur l'expérience personnelle, la recherche narrative est plutôt qualitative que quantitative, bien que les thèmes émergents puissent être soumis à l'analyse de contenu et, ainsi, quantifiés en termes de fréquence puis soumis par exemple à l'analyse de correspondances, d'inclusions ou d'implications (Gras, 1996). L'histoire possède un

début, une évolution comprenant des modifications, puis une fin. De même, la recherche sur l'histoire personnelle est ponctuée de moments clés permettant de regrouper les souvenirs (ce rappel peut être stimulé) et de dresser un bilan (qui peut être rédigé). Les notes de terrain, le journal de bord, la correspondance, le téléphone, le dialogue, l'entretien, le groupe de réflexion et le groupe focal constituent les instruments privilégiés de la recherche-intervention narrative. À partir de fragments de son passé, de ses notes, de ses plans de cours, l'éducatrice ou le parent reconstruit son histoire ou l'histoire de son enfant, l'histoire de sa relation au centre de la petite enfance.

Le mode d'intervention que nous avons créé fait référence au récit d'expériences vécues. En méthodologie de la recherche, on considère en général que la méthode des cas et le récit d'expériences vécues s'intègrent dans un cadre méthodologique narratif. Le récit des cas qui ont frappé les parents et les éducatrices, en rapport avec la transition des enfants (et des expériences) entre le centre de la petite enfance et la famille nous a occupés pendant tout le processus d'intervention. Un effort particulier est fait par les chercheurs qui utilisent les méthodes narratives pour respecter les récits d'expériences personnelles et réverbérer leurs perceptions et interprétations grâce à leurs propres récits d'expériences. Pour cela, ils emploient des modes de compte rendu qui sont en cohérence avec les récits d'expériences des participants de l'intervention. L'écriture des chercheurs acquiert alors, elle aussi, une dimension narrative. Ils sont aussi des humains, eux-mêmes embarqués dans une histoire de vie. Comme observateurs le plus souvent participants, les chercheurs en intervention narrative vont non seulement faire le récit de l'expérience des groupes qui se réunissent pour réfléchir aux phénomènes de transition qu'ils ont vécus, mais encore ces chercheurs vont tenter de construire le récit de leur propre expérience dans l'intervention elle-même. Ils deviennent alors chercheurs sur leur propre expérience. Ainsi, ils participent à une expérience éducative qui comprend plusieurs niveaux d'interaction ; c'est ce que l'on peut appeler une recherche intégrée et multiréférentielle.

CONCLUSION

S'il est vrai que la recherche narrative a connu une forte expansion en recherche dans la formation et dans le secteur de l'innovation, sa méthodologie n'a pas fait l'objet d'une analyse en profondeur, en référence aux courants de recherche déjà connus pour favoriser des processus d'émergence. Le lien opéré entre recherche et intervention grâce au récit d'expérience remet en question les approches dans lesquelles l'intervention est entièrement planifiée. La plupart des interventions menées en éducation parentale sont de nature prescriptive, diagnostique ou thérapeutique, et se fondent sur l'instrumentation psychométrique pour valider leurs résultats (Boutin et Durning, 1994). Il y a malheureusement trop peu d'interventions de nature éducative ou pédagogique. Cela s'explique par la domination des modèles psychologiques de l'intervention, qui valorisent le diagnostic scientifique et la réponse spécifique et préemballée aux problèmes humains, réduits à des recettes dont on oublie souvent qu'elles sont issues de modèles contestables.

La recherche-intervention éducative se fonde sur des présupposés très différents, car elle se situe dans un paradigme néohumaniste. Elle définit le chercheur comme un être cultivé et de bonne volonté, en situation de construire avec ses semblables une action et une communication utiles, qui passe par la recherche de sens et la reconstruction des valeurs. Elle met l'accent sur ce qui est utile à l'humain et sur ce qui est humain. Le chercheur tente de relever le défi d'être vrai par rapport à des principes qui visent la reconstruction sociale. La mise en doute des certitudes fait naître un sentiment d'urgence et dynamise le sens de la responsabilité à l'égard de la collectivité, responsabilité incarnée dans un concept, l'amour, porteur d'espoir et de contact entre les humains.

CHAPITRE 4

La recherche-intervention

François Tochon
Université du Wisconsin
ftochon@education.wisc.edu

En écho à la caractéristique intégrative que nous avons abordée dans le troisième chapitre, nous énoncerons ici une caractéristique essentielle de la recherche-intervention : elle est au confluent d'intérêts divers et peut prendre plusieurs expressions¹. Par rapport à un ensemble de choix conceptuels nuancés, ce chapitre devrait combler un vide méthodologique à trois points de vue :

1. Ce chapitre articule le débat méthodologique sur les orientations propres à la recherche-intervention en la situant au croisement de méthodologies inductives reconnues ;
2. Il indique comment intégrer une « pluriméthode » pour comprendre des situations en profondeur et résoudre des problèmes avec les principaux intéressés ;
3. Ce chapitre, enfin, présente un programme de recherche-intervention qu'il est possible d'intégrer en services de garde ou en crèche, dans les centres à la petite enfance, dans les centres de santé communautaires.

Les lecteurs trouveront ci-après les différentes composantes de la recherche-intervention que nous avons menée ; ces composantes ont été regroupées en un ensemble intégré. Bien que ces éléments méthodologiques n'aient pas tous été composés antérieurement au sein d'une telle orientation, chacun d'eux est l'objet d'une littérature de recherche qui lui confère une légitimité scientifique. La recherche-intervention peut prendre diverses orientations. C'est pourquoi nous présentons dans ce chapitre des éléments de compatibilité de la recherche-intervention avec la recherche-action, la recherche biographique, la recherche féminine², la recherche conscientisante et l'analyse de besoins. Signalons que ces orientations correspondent à des choix possibles et non à des choix inhérents à la recherche-intervention. Les éléments de compatibilité qui sont mis en évidence révèlent que certains partenaires au sein de la recherche-intervention peuvent souhaiter une orientation particulière, sans pour autant que l'ensemble de la recherche-intervention l'adopte.

-
1. Une version antérieure de ce chapitre a été présentée à la Table de concertation des coordonnatrices du Regroupement des garderies des Cantons de l'Est (Tochon, 1993a).
 2. Nous utilisons le terme « féminine » plutôt que féministe, car dans le domaine de la petite enfance une large population féminine œuvre selon une orientation de soin plutôt que de revendication sociocritique.

Comme le projet social et les projets personnels se conjuguent dans la recherche-intervention, ils doivent s'accorder dans la recherche de moyens susceptibles de mettre en lumière des besoins et de les satisfaire dans une action pratique. Le projet est l'objet de comptes rendus en cours de processus et à son terme ; ces comptes rendus induisent une conscientisation mutuelle qui augmente le pouvoir d'action des personnes directement concernées en satisfaisant certaines de leurs revendications. L'effet de cette congruence du projet pédagogique et des projets personnels activés dans une dynamique de recherche de solutions doit pouvoir être apprécié. C'est pourquoi l'évaluation continue s'inscrit dans la dynamique de projet.

L'évaluation cadre avec une logique d'efficacité des dépenses de fonds publics à des fins sociales. Plutôt que de tenter de démêler l'écheveau de contradictions dans lequel le chercheur se retrouve en acceptant de contribuer conjointement à des intérêts aussi différenciés, nous préférons ici proposer une perspective conciliatrice de cette pluriréférence. Notre conviction est qu'on ne peut échapper à la multiplicité des points de vue dans une recherche-intervention. Plus précisément, la recherche-intervention se définit peut-être comme l'agglomérat dynamique de ces intentions potentiellement contradictoires dans une direction autant que possible commune. En bref, nous montrons dans ce quatrième chapitre comment, dans notre recherche-intervention, l'emboîtement des intérêts d'acteurs très différents, à maints égards, a effectivement permis d'agir sur plusieurs niveaux et de respecter, autant que possible, des orientations de recherche différentes dans une stratégie de recherche multiple mais cohérente, dont chacun des niveaux d'action répondait à une logique identifiable et précise.

1. LA FACETTE PRAGMATIQUE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Établissons d'abord une distinction entre « recherche-intervention » et « recherche-action » ; la recherche-intervention est parfois considérée comme une forme de recherche-action, menée par une équipe de recherche et d'intervention plutôt que par un groupe de praticiens. Mais, comme le sous-entend la thèse de ce chapitre, la rencontre d'intérêts différents au sein d'une recherche-intervention entraîne la multiplication des axes de recherche (Mayer et Ouellet, 1991).

Pour les ministères responsables de l'éducation, de la santé et du bien-être social, la recherche-intervention doit permettre l'évaluation ; pour les services de garde, il est nécessaire qu'elle se situe en analyse de besoins ; la recherche-intervention place les éducatrices en recherche-action ; elle a une

dimension conscientisante pour les parents et, en particulier, les mères et les éducatrices peuvent revendiquer leur place en tant que femmes. Ces différents axes analytiques sont traités de façon narrative, à partir de matériaux biographiques. La recherche-intervention assure la complémentarité de ces axes de recherche, car sans cette complémentarité elle ne peut fonctionner.

Ainsi, la recherche-intervention se situe en cohérence avec des axes méthodologiques divers, qu'elle intègre au sein d'un projet dont la thématique répond aux intérêts de parties diverses. Nous reprenons ces axes tour à tour dans la suite de ce chapitre pour montrer leurs points de correspondance dans la recherche-intervention.

Tout d'abord, examinons les points de correspondance avec la recherche-action. En principe, la recherche-action devrait être entreprise à l'initiative de personnes du milieu, encore que cette question soit sujette à controverse et que des typologies aient été proposées pour distinguer plusieurs niveaux d'engagement et des processus mixtes (Gauthier, 1993, p. 528). Ici, nous avons affaire à une situation mixte : la recherche a été entreprise par nos soins dans des centres de la petite enfance, puis dans des prématernelles³ ; le chercheur responsable du projet a conceptualisé le cadre général initial de la recherche et de l'intervention sans les praticiennes que sont les éducatrices, mais en les consultant ; les objectifs et la dynamique de l'action et du changement ont également été négociés avec les différents partenaires.

Les rencontres ont été coanimées par des personnes appartenant au milieu d'intervention, que nous estimions à même d'agir auprès des parents et des éducatrices. À l'exception d'une période où le chercheur responsable était en mission à l'extérieur, il était en général présent lors des rencontres, avec deux assistants qui prenaient en note les cas vécus par les éducatrices et les parents. Nous avons recours à une observation participante, mais peu interventionniste, afin que le processus d'émergence vienne des participants et ne soit pas a priori induit par nos remarques. Étant donné que nous intervenions rarement *stricto sensu*, nous agissions comme partenaires dans la recherche en intervention. À l'instar des parents et des éducatrices qui réfléchissaient à leur intervention éducative, notre réflexion portait sur les modalités d'intégration du processus d'émergence au sein de la thématique étudiée, à savoir la transition entre la famille et le centre

3. Nous avons présenté la recherche-intervention menée dans des prématernelles dans un autre ouvrage (Tochon et Miron, 2000).

de la petite enfance. L'intervention éducative était ainsi conçue comme un milieu socioculturel en recherche d'une histoire sur plusieurs niveaux, chaque niveau (parents, éducatrices, animateurs) étant en voie de conceptualiser son expérience.

De façon assez semblable, Morin (1993) propose des outils de validation et d'analyse des données : « La recherche-action intégrale vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours » (p. 43). Trois phases sont répertoriées. Dans la première, l'observation, des instruments « permettent (de révéler) des solutions et des significations des acteurs » (p. 44) en lien avec l'objet de recherche. Le modèle implicite de la recherche et le terrain sont alors décrits dans une observation participante « neutre ». Les journaux de bord, les comptes rendus de rencontres de recherche et les entrevues sont utilisés. « Une longue démarche d'épuration et de réduction s'effectue ; elle permet des corroborations, des répétitions et des découvertes grâce aux triangulations de toutes sortes » (p. 47). Dans la phase de classification, Morin utilise plusieurs sources pour interpréter ses données tout en faisant participer les acteurs à leur révision plutôt que de demander l'assistance d'un évaluateur externe. Dans la dernière phase, conclusive, « la meilleure garantie de respecter les faits dans les interprétations, c'est de faire connaître ses biais, ses théories sous-jacentes, ses grilles » (p. 56). Ainsi se révèle une autre conception de la validité des instruments de recherche : « il n'y a pas de méthode-clé [...] l'important dans chaque travail est de trouver l'adéquation des méthodes d'analyse avec les problèmes posés » (p. 57). De tels principes de validation ont été intégrés dans le présent projet.

La recherche-intervention décrite dans cet ouvrage est née d'une collaboration, soutenue par une série de rencontres avec des parents et des éducatrices dans des centres de la petite enfance qui ont pu valider les points de vue et les interprétations. Les rencontres avec les parents étaient précédées et suivies d'une discussion approfondie entre les éducatrices et l'équipe d'animation et de recherche. Des ateliers de réflexion et d'écriture ont été organisés pour les membres de l'équipe de recherche afin qu'ils acquièrent une certaine maîtrise de l'écriture narrative des récits d'expériences. Chaque membre de l'équipe de recherche tenait un journal de bord en plus de prendre des notes sur le terrain, c'est-à-dire durant les rencontres. Nous avons complété ces données par des entrevues auprès des éducatrices en cours de projet et à la fin de celui-ci. Une rencontre présentant les résultats de l'analyse des données de chacune des entrevues a été organisée avec certaines éducatrices. Enfin, des rencontres ont eu lieu avec des intervenants de diverses garderies pour confronter différents points de vue sur des thèmes précis.

Dans le cadre de ce projet, de nombreuses triangulations ont pu être réalisées grâce : 1) à la présence de plusieurs chercheurs (triangulation des sources) ; 2) à un prétest et à un post-test psychométriques⁴ dont les résultats ont été mis en perspective par les notes de terrain, les journaux de bord et les entrevues (triangulation méthodologique) ; 3) à la confrontation de différentes perspectives théoriques (triangulation théorique).

Le tableau 1 indique les points de concordance possibles entre la recherche-action pragmatique et la recherche-intervention narrative. Le pluralisme méthodologique dont nous avons traité au chapitre 3 est un héritage de la recherche-action :

1. Une pluralité d'instruments est requise dans une approche de terrain.
2. La confrontation des résultats issus de méthodes variées est utilisée dans la validation du processus d'intervention et a des effets sur l'action subséquente.
3. La réflexion sur les pratiques des participants, y compris les observateurs participants, assure la construction de connaissances nouvelles en une théorisation originale.

Ainsi la théorisation présentée dans ce chapitre est-elle tout aussi bien une description du processus de la recherche-intervention que le fruit d'une réflexion méthodologique itérative sur le terrain.

En établissant dans le tableau 1 une correspondance entre la recherche-action et notre approche de recherche, nous ne voulons pas que le lecteur comprenne que nous menons simplement une recherche-action. Nous croyons plutôt que certains principes propres à la recherche-action, qui ont acquis une reconnaissance en recherche sociale, peuvent être intégrés dans les modes de recherche en intervention. Ces correspondances démontrent, par exemple, que le pluralisme méthodologique et les recherches multiréférentielles ont déjà une histoire qui les valide.

4. Les résultats psychométriques font l'objet d'un ouvrage spécifique (Tochon et Miron, 2000).

TABLEAU 1
La facette pragmatique de la recherche-intervention

<i>La recherche-intervention pragmatique en milieu de garde</i>	
<i>Méthodologie d'intervention</i>	<i>Méthodologie d'analyse</i>
Création de connaissances nouvelles motrices de changement sur plusieurs niveaux : <i>a</i>) dans le rapport enfant-parent et parent-éducatrice (niveau 3) ; <i>b</i>) dans le rapport éducatrice-parent (niveau 2) ; <i>c</i>) dans le rapport animation-recherche-intervention (niveau 1).	Les objectifs et la dynamique de l'action et du changement sont négociés. La démarche d'analyse est intégrée dans la durée. La problématique est ancrée dans une pratique sociale. Les données n'ont de signification que si elles sont inductrices de changement social.
Intervention dans la durée, dans laquelle recherche, intervention et formation sont fondues.	L'observation est participante, et la collecte de données a un caractère circulaire et une dimension formative.
Démocratisation de l'accès au savoir, savoir pour savoir faire : il s'agit d'une expérience de travail dans le cadre du travail.	Les connaissances sont considérées comme des processus et non comme des produits. La recherche combine la rigueur scientifique avec les contraintes praticiennes.
Les résultats sont d'abord intégrés dans la pratique, ensuite dans la théorie.	Une diversité d'instruments de collecte d'informations et de feed-back est déployée selon une variété d'options possibles.
Une rétroaction est opérée dans la diffusion des connaissances construites.	Ce pluralisme méthodologique est marqué par la volonté d'aller au-delà du sens commun dans l'analyse et de procéder à une analyse critique et systématique de la pratique.

2. LA FACETTE BIOGRAPHIQUE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

La recherche-intervention intègre l'expérience subjective grâce au récit d'événements vécus. L'animation prend la forme de conversations semi-structurées (la structure, souple, est thématique et répond aux demandes des participants). Cette animation est elle-même encadrée par des régulations et réfléchi selon des modes de concertation conformes aux principes de l'analyse narrative.

Nous distinguons la méthodologie d'intervention narrative de la méthodologie propre à l'encadrement régulateur, également intégrée selon un mode narratif. Toutes deux sont imbriquées, mais la particularité de notre approche est de travailler, parallèlement à l'intervention, sur notre intervention même de façon régulatrice, narrative, au sein de l'équipe de recherche et d'animation. En d'autres termes, au fil des rencontres d'intervention avec les parents et les éducatrices sont organisées des séances de l'équipe de recherche qui intègrent, pour réguler la gestion et le contenu des séances, des outils narratifs. Signalons que ceux-ci sont appliqués au fonctionnement de l'équipe de recherche selon le mode de la conversation semi-structurée. Concrètement, cela signifie : 1) que les parents d'enfants accueillis par les centres de la petite enfance partagent leurs expériences éducatives avec les éducatrices et l'équipe de recherche et d'animation ; 2) que les éducatrices entre elles font de même ; 3) que l'équipe de recherche et d'animation travaille, avant et après ces concertations, sur son propre récit d'expérience. En recherche-intervention, les parents et les éducatrices sont en recherche au même titre que nous, et à chaque niveau nous réfléchissons en pratique à nos expériences. Plusieurs récits d'expériences s'emboîtent ainsi, se répondent et s'actualisent mutuellement.

La recherche-intervention porte sur les récits d'expériences (« histoires de l'expérience personnelle »), d'où sa dimension biographique. Mais, attention, le récit biographique est plus qu'une stratégie de recherche : ce peut être un axe de recherche englobant, qui sous-tend, en profondeur, l'ensemble des méthodologies issues d'autres axes ou points de vue sur les objets traités. Dans la recherche-intervention, il y a ainsi des aspects de recherche-action fondés sur les « biographies orales » des familles ; une recherche biographique conscientisante ou féminine que vont s'approprier certaines personnes ; les besoins des centres de la petite enfance émergeront des expériences biographiques rassemblées dans les groupes de réflexion, par les informatrices clés que sont les éducatrices dans leur relation aux familles, par les groupes focus composés de parents utilisant des services de garde et dont les caractéristiques sont spécifiques. Les mêmes données biographiques, partagées dans la phase d'observation participante, vont être reconstruites par le groupe de réflexion pour être objectivées selon des dimensions qui facilitent la prise de décision.

Le tableau 2 montre les points de correspondance possibles entre la recherche-intervention et l'orientation de recherche biographique.

TABLEAU 2

La facette biographique de la recherche-intervention

<i>La recherche-intervention biographique en milieu de garde</i>	
<i>Méthodologie d'intervention</i>	<i>Méthodologie d'analyse</i>
L'accent est mis sur le rôle individuel de l'acteur social dans le changement.	L'autobiographie et la verbalisation des récits d'expériences sont les modes de collecte des données servant à décrire la croissance de l'expérience personnelle dans un milieu culturel donné.
L'expérience personnelle est articulée avec l'expérience institutionnelle dans un rapport dialogique. Une conversation est établie entre intérêts et milieux différents.	Les modes d'adaptation de l'individu à la société et à des contextes particuliers sont décrits dans une perspective d'optimisation des processus transitionnels sans qu'une optique normative ou exclusive soit imposée.
Le discours personnel, narratif est employé pour étudier et modifier le fonctionnement institutionnel (la plus petite institution étant la famille).	L'étude de l'évolution des vies individuelles permet de déceler des patrons culturels propres à des groupes particuliers.
L'intersubjectivité des personnes proches (conjoint, éducatrice) est utilisée pour approfondir des thèmes socioculturels.	L'analyse consiste à regrouper les divers aspects de la vie personnelle, les points tournants de la vie et les conditions de vie prévalant à ces périodes, les moyens d'adaptation de la personne.
Les principes de pertinence fondés dans le partage d'expériences de vie sert à construire une image de soi et de la relation à autrui en référence à des valeurs significatives.	La recherche porte sur l'étude méso-structurale des processus d'enculturation et de socialisation propres à une unité sociale spécifique.
La recherche-intervention adopte un mode conversationnel, à deux ou en petits groupes, avec des proches.	L'illustration de situations sociales permet d'atteindre à la complémentarité des points de vue et des anecdotes afin de trianguler les données.
L'intervention et la recherche sont fondées sur la narration du vécu, afin de contribuer à l'édification d'une identité sociale et professionnelle motrice de changement.	L'analyse révèle la complexité des rapports sociaux et relie les étapes de la vie à des prises de conscience (rites de passage, initiations).
La recherche-intervention est une démarche polyphonique (elle combine l'information venant de voix multiples) ; elle porte sur la description de processus transitionnels en vue d'édifier une éthique du changement.	L'analyse porte également sur les rôles de la personne dans un milieu social, dans différents contextes sociaux et culturels.

3. LA FACETTE FÉMININE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Ces points de correspondance n'ont pas pour but de faire croire que nous avons pu tout faire et réaliser un traitement multiple de toutes les données recueillies : les simples limites budgétaires de l'équipe ne l'auraient pas permis. Nous voulons seulement signaler que la recherche-intervention comporte plusieurs points de vue qui chacun détermine une orientation de recherche spécifique ayant son éclairage propre. Leur distinction a pu être tributaire du choix des intervenants ou des partenaires, de la situation des partenaires comme chercheurs sur leur terrain d'expérience, sans que tous les aspects de la recherche-intervention eussent obligatoirement été consignés par écrit. Ces points de vue ont coexisté de fait, pour différents acteurs du projet, sans qu'ils eussent à être assujettis aux modalités de compte rendu propres à la communauté scientifique. L'enjeu pouvait être ailleurs ; par exemple, les participantes les plus concernées par le point de vue féminin n'ont pas toutes participé à la rédaction du rapport parce qu'elles n'entrent pas dans une logique de production académique. Nous avons toutefois voulu faire écho à leurs préoccupations dans plusieurs chapitres, par exemple ceux de Diane Mercier et de Touriya El Moutaouakil. En outre, plusieurs rencontres ont été centrées sur ce point de vue.

Le tableau 3 expose les points de correspondance qui permettaient la prise de parole féminine dans cette recherche-intervention dont le premier volet, rappelons-le, a été en grande partie soutenu par le ministère de la Condition féminine.

TABLEAU 3

La facette féminine de la recherche-intervention

<i>La recherche-intervention féminine en milieu de garde</i>	
<i>Méthodologie d'intervention</i>	<i>Méthodologie d'analyse</i>
La transformation des rapports sociaux est relative aux tâches de la femme et à l'enfance; elle porte à valoriser des populations minorisées, la justice, l'équité sociale et l'autonomie dans les processus d'émergence personnels.	L'expérience est le point de départ de l'analyse; elle est intersubjective et rapidement collectivisée. Chaque personne est prise comme sujet, y compris les intervenants et l'équipe de recherche; l'empathie est favorisée, l'attitude, multidisciplinaire.
La connaissance subjective est valorisée, les variables de genre et les rapports hommes-femmes sont mis en évidence afin de résoudre les problèmes de personnes dont les possibilités d'expression sont restreintes.	Les agents de recherche prennent position, comme personnes porteuses d'un point de vue consciemment ethnocentrique. La recherche a une visée non normative; elle est ouverte à la singularité des cas individuels et à la situation sociale des femmes (mères ou éducatrices).
La recherche-intervention est fondée sur une relation de confiance et de soin (<i>caring</i>) attentif aux suggestions des participantes.	La recherche est peu hiérarchique ou hétérarchique: les rôles peuvent être interchangeableables. Par exemple, une personne qui prend les notes lors d'une rencontre peut animer le groupe de réflexion ou la prochaine rencontre.
Le degré d'engagement des participantes est négocié et peut être renégocié en cours de processus: l'intervention est souple.	Les hypothèses sont engendrées selon une approche inductive. Les types d'analyse sont déterminés a posteriori, d'après les données.
Le développement d'une relation entre les différents types de participantes est encouragé.	L'étude porte sur des événements situés dans leur contexte naturel. L'écriture personnelle (lettres, journaux de bord, autobiographies) a autant d'importance que les entrevues de recherche sur le terrain.
L'équipe de recherche participe à toutes les étapes de l'intervention.	La recherche intègre les sentiments, les comportements, les pensées et intuitions, les témoignages et expériences.
Les valeurs et intérêts des participantes sont recherchés et intégrés au processus de recherche-intervention.	L'analyse de cas est orientée sur l'intérêt des personnes étudiées, l'accent étant mis sur les déterminants sociaux et situationnels du comportement. Elle porte souvent sur l'interaction dans des situations précises.
L'équipe de recherche et d'animation a un intérêt vital, profond, dans la réussite de l'intervention et la croissance. Une concertation continue a lieu dans ce sens.	L'ensemble du matériau, des informations et de leur contexte est employé à des fins d'illustration et de représentation expérientielle.
La réflexion de couple joue un rôle dans le processus de recherche.	Les résultats inattendus sont valorisés, ainsi que les événements clés et les anecdotes vécues.

TABLEAU 3 (suite)
La facette féminine de la recherche-intervention

<i>La recherche-intervention féminine en milieu de garde</i>	
<i>Méthodologie d'intervention</i>	<i>Méthodologie d'analyse</i>
La recherche-intervention a un but de motivation.	L'analyse dénonce les dichotomies et accorde une crédibilité à des rapports de pouvoir différents, en valorisant aussi bien le processus que le produit.
Le privé devient le politique.	Le processus s'oppose au réductionnisme dans le traitement et la restitution des données du vivant. La recherche et son compte rendu reflètent la complexité des situations de vie.

4. LA FACETTE CONSCIENTISANTE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Soulignons que la recherche-intervention ne permet pas de faire n'importe quoi. Elle a des points d'intersection importants avec plusieurs orientations de recherche qui rassemblent des partenaires qui, étant donné leur propre position, ont des points de vue différents sur l'intervention. En adoptant une orientation d'investigation, ils trouvent dans le programme d'intervention de quoi satisfaire leurs intérêts légitimes. Une recherche-intervention organisée rigoureusement permet de répondre à différents intérêts et à diverses orientations. Toutefois, l'interprétation des données et la manière dont les différents intervenants et partenaires vont se l'approprier pourront différer. Par ailleurs, la multiplicité des angles interprétatifs permet la triangulation, et c'est l'une des conditions de la recherche-intervention : elle ne peut tout simplement pas fonctionner si les intervenants et les partenaires n'y trouvent pas leur compte. Si l'un des points de vue n'est pas respecté, quelle qu'en soit la raison (manque de temps, problème budgétaire, revendication syndicale, etc.), la recherche-intervention en souffre et cette situation entraîne un déséquilibre qui peut compromettre le partenariat engagé.

Sachant cela, on peut considérer que la recherche-intervention est une pratique de recherche à haut risque, en constante quête d'équilibre, qui subit longitudinalement de multiples rééquilibrations en tant que foyer de négociation. La négociation se réalise dans l'action et politise le débat ; c'est de là qu'elle tire sa dimension conscientisante et humaine. Le tableau 4 donne les correspondances possibles entre la recherche-intervention et la recherche conscientisante.

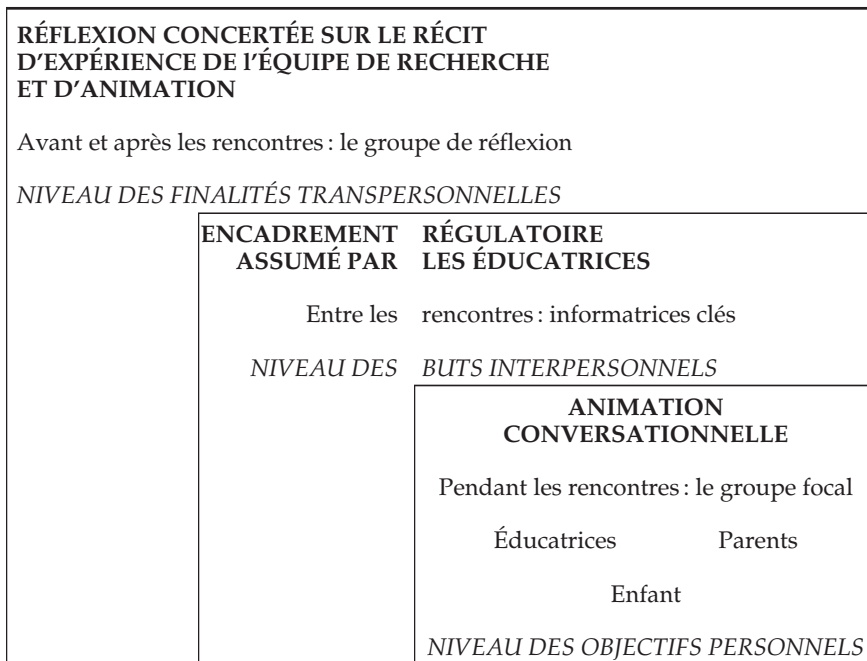
TABLEAU 4

La facette conscientisante de la recherche-intervention

<i>La recherche-intervention conscientisante en milieu de garde</i>	
<i>Méthodologie d'intervention</i>	<i>Méthodologie d'analyse</i>
L'intervention a une portée psychopolitique ; son extension est donc possible dans d'autres groupes.	L'équipe de recherche est en rapport immédiat avec la population étudiée ; elle prend part à l'action en cours pour influencer son développement.
La démarche de recherche comme le modèle d'intervention sont négociés.	L'agent de recherche est organisateur, animateur et médiateur critique à plusieurs niveaux de l'intervention ; il est analyste et synthétiseur dans l'action.
Cette activité de formation intégrée a pour but d'amener des personnes à prendre une distance critique face à leur situation et à s'engager dans une action transformatrice.	L'équipe de recherche s'engage dans la défense d'une cause populaire, à l'intérieur d'un groupe social donné. La méthode peut varier selon les sites, les conditions politiques locales et les forces sociales en présence. On utilise volontiers le journal de recherche pour une pédagogie au service des participants ; le groupe de recherche se situe en action dans un but humaniste.
L'intervention repose sur une dialectique action/réflexion/ action ou pratique/théorie/ pratique.	L'engagement du processus de conscientisation se fait sans imposer de point de vue.
L'analyse et la synthèse sont intégrées dans l'intervention selon deux processus : l'encodage et la décodage des résultats. L'encodage permet l'expression des effets de processus d'émergence dans une sémiotique adaptée aux populations auxquelles l'intervention est destinée (au moyen du spectacle, de la vidéoscopie, d'un journal ou d'un récit oral, etc.). Le décodage des effets et résultats de l'intervention se réalise par leur discussion lors de rencontres.	L'analyse part d'un besoin ressenti, exprimé à partir d'un thème émergent et précis sur lequel se construit le problème étudié, commun à plusieurs personnes ou à plusieurs sites d'intervention. L'objet de recherche est déterminé au fur et à mesure, par les groupes eux-mêmes. Les hypothèses sont confrontées selon des critères de pertinence afin d'établir des indicateurs différentiels. Les hypothèses de recherche sont des hypothèses d'action centrées sur des thèmes. L'analyse passe des problèmes perçus à une réflexion sur les causes apparentes. Les modes de collecte des données sont multiples.
	Le critère prévalant au choix des modalités d'analyse n'est pas la connaissance comme produit, mais la réflexion comme processus afin de mobiliser les personnes qui se situent en recherche sur leur pratique. Le rapport de recherche est soumis au groupe en recherche tout au long de sa rédaction.

Nous avons mentionné que la recherche-intervention fonctionne sur plusieurs niveaux interactifs ayant chacun des fonctions particulières. La figure 1 illustre l'enchâssement de trois niveaux de recherche de l'intervention que nous avons mis en œuvre ; nous les décrivons ensuite de façon détaillée.

FIGURE 1
Méthodologie de recherche-intervention
en services de garde à l'enfance



Dans les pages qui suivent, nous allons décrire les caractéristiques méthodologiques de ces trois niveaux d'intervention en indiquant leur justification théorique et leurs racines conceptuelles. Le tableau 5 montre trois aspects méthodologiques qui ont un fonctionnement codifié en recherche et qui correspondent à nos niveaux d'intervention.

Le **niveau 1** (animation semi-structurée) peut correspondre à la méthode du groupe focal si les groupes de parents sont choisis de façon à être représentatifs d'une question à débattre (Krueger, 1994). C'est ce que nous avons fait dans le premier volet de notre recherche-intervention, et dans ce cas chaque groupe focal était restreint (2 à 4 éducatrices avec 8 à

12 parents dans ce projet précis). Sinon, les parents se constituent en assemblée de pratique réflexive, ce qui fut le cas du second volet de notre recherche-intervention (groupes de 12 à 30 parents). C'est là le cœur de la recherche-intervention, dans laquelle nous explorons en commun les problèmes et les besoins relatifs à la transition entre la famille et le centre de la petite enfance avec les parents et les éducatrices de leurs enfants ; le groupe est un révélateur d'une situation plus large, celle de la transition entre la famille et le centre de la petite enfance.

Le **niveau 2** concerne l'encadrement régulateur entre les séances d'intervention dont se chargent les éducatrices (entretiens et téléphones) ; celles-ci servent alors d'informatrices clés. Chaque éducatrice associée à un petit groupe de parents voit à l'établissement de lien entre eux et permet à l'information de transiter des parents à l'équipe d'animation et inversement. À d'autres moments, les éducatrices peuvent assurer l'animation des rencontres de niveau 1 ou participer à la réflexion concertée de niveau 3.

Le **niveau 3** (réflexion concertée) vise le groupe de réflexion, qui a une fonction régulatrice. Comme dans les deux autres niveaux, le groupe de réflexion fonctionne sur le mode de l'autoperfectionnement ; il a pour but d'améliorer la méthode et d'examiner les orientations choisies tout au long de leur intégration réflexive. Les intervenants se réunissent régulièrement après chaque séance et avant les cycles de séances pour des rétroactions structurantes.

En tenant compte de l'évolution récente des méthodes d'analyse de besoins de nature inductive, il est possible d'établir une correspondance entre la recherche-intervention et l'analyse inductive de besoins. Le tableau 5 met en relief ces possibilités de correspondance.

TABLEAU 5
La facette « analyse de besoins inductive »
de la recherche-intervention

<i>Points de jonction entre l'analyse inductive de besoins et la recherche-intervention</i>			
<i>Intervention</i>			<i>Analyse</i>
<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	Élaboration d'un guide d'animation.
<i>Conversation semi-structurée</i>	<i>Encadrement régulateur</i>	<i>Réflexion concertée</i>	Analyse des représentativités thématiques par groupe.
Groupe focal	Informatrices clés	Groupes de réflexion	Analyse thématique. Hiérarchisation des thèmes à partir de questions ouvertes.

Avant de reprendre ci-après ces trois niveaux d'intervention pour montrer comment nous les actualisons au sein d'un cadre conceptuel narratif, nous aimerions rappeler que nous accordons à la méthodologie d'analyse un rôle créatif et moteur d'intervention, qui distingue notre optique de celle qui prévalait dans les premiers temps de l'analyse de besoins, laquelle était d'ordre typologique, et dont le mode d'intervention était descendant plutôt qu'ascendant. Si l'analyse de besoins a été longtemps positiviste et quantitative, elle tend à devenir plus qualitative, herméneutique (à la découverte des besoins émergents ; Caouette, 1992) ; ce faisant, l'analyse tend à se fondre à l'intervention. L'analyse de besoins peut de plus être cadrée selon un concept unificateur qui lui confère une orientation paradigmatique : sociopolitique ou psychopolitique, par exemple. Comme notre orientation s'appuie sur le récit personnel, nous mettons des instruments méthodologiques au service des besoins d'une population qui sont exprimés sous forme narrative. La valeur d'intervention que peuvent receler les instruments de recherche, lorsqu'ils sont centrés sur l'explicitation des représentations et des besoins, a été mise en évidence dans le cas des entretiens semi-directifs (recueil de protocoles verbaux) ; c'est pourquoi nous n'en ferons pas la démonstration ici.

5. NIVEAU 1 : L'ANIMATION CONVERSATIONNELLE

Plusieurs variantes de cette méthodologie ont été utilisées dans l'étude des implicites et, plus largement, dans la collecte de données qualitatives. Les conversations semi-structurées ont la particularité de produire, à partir des interactions en groupe, des données qui autrement seraient inaccessibles. Dans la recherche-intervention, nous l'employons pour connaître les perceptions et les représentations des parents et des éducatrices sur la transition entre la famille et le centre de la petite enfance. Le processus de dialogue qui est ainsi enclenché répond en partie au besoin de contact exprimé par les deux milieux et à des besoins plus spécifiques qui peuvent surgir en cours d'intervention avec le groupe.

Le groupe de parents et d'éducatrices constitue le foyer de la recherche-intervention : c'est son centre perceptuel et dynamique, en plus d'être son espace de création. Dans le premier volet de la recherche, nous avons défini les groupes de façon à recruter un nombre représentatif de groupes de 8 à 12 personnes répondant à des critères homogènes, relatifs au profil d'intégration sociale de l'enfant. Dans les groupes, nous avons suscité une réflexion ouverte à partir d'un canevas d'entrevue de groupe qui précisait l'horaire, différentes façons d'organiser les conversations entre les familles

(2 groupes de 4 familles, 1 groupe de 8 familles, variantes et alternances), les thèmes à l'étude (choisis au fur et à mesure par les parents et les éducatrices comme étant le foyer de besoins particuliers), les éventuels instruments (photos, carnet, journal, etc.). Tout au long de l'intervention, nous procédions à l'analyse et à la synthèse pour relever les messages clés émis par les participants, en dégagant les convergences et les divergences entre groupes.

En fait, cela ressemblait beaucoup à ce qui se passe lors d'une rencontre de groupe focal : nous pouvions recueillir des données propres à l'étude des représentations et aux besoins particuliers de populations ciblées. Rappelons que la réussite de la méthode du groupe focal repose sur un recrutement adéquat des participants, l'animation de groupe, l'élaboration du guide d'entrevue et la synthèse des résultats (Mayer et Ouellet, 1991) :

1. Nous avons recruté les participants selon des critères prédéfinis dans un nombre représentatif de centres de la petite enfance.
2. Les stratégies d'intervention ont été adaptées suivant les besoins exprimés, en tenant compte d'appréciations indirectes rapportées au personnel du centre de la petite enfance dans les jours qui suivaient chaque rencontre. Les animateurs adoptaient une guidance semi-structurée afin d'orienter une réflexion ouverte sur les anecdotes vécues reliées à des événements de transition entre la famille et le centre de petite enfance, reflétant les sentiments et les opinions propres au contexte étudié. L'animateur était préoccupé du contenu et de la relation. Afin de favoriser les rapports égaux, la disposition des participants en cercle est privilégiée. La rencontre de groupe durait un peu plus de deux heures ; le contenu était abordé en début de séance pour que les échanges de fin de séance, autour du repas, soient ouverts à une réflexion plus souple. Les consignes d'introduction étaient préparées à l'avance à partir des réflexions qui avaient émergé des rencontres antérieures : objectifs de la rencontre, participation attendue, temps accordé, anonymat, répartition des groupes, suivi du projet (Ouellet et Lindsay, 1991).
3. Le canevas de rencontre était défini en concertation ; on y énonçait les thèmes à débattre, l'horaire, le mode de répartition des groupes et les tâches à accomplir, éventuellement, pour la séance suivante. Les thèmes, répartis dans le temps, suivaient une progression logique toujours plus focalisée (en entonnoir) sur les problèmes soulevés par la transition entre la famille et le centre de la petite enfance et sur l'optimisation de leur relation, ainsi que sur les besoins qui lui sont associés.

4. La synthèse des résultats a été produite par l'analyse thématique. Elle a consisté à coder, classer et relever les thèmes et les besoins à partir des expériences rapportées : anecdotes vécues et racontées par les parents, par les éducatrices, par l'équipe d'intervention.

Cependant, la dimension partenariale de la recherche-intervention et le degré d'engagement des participants transcendaient les méthodes usuelles en analyse de besoins. À la différence de la méthodologie du groupe focal adoptée dans les analyses de besoins inductives, dans ce cas-ci, le groupe était le foyer de sa propre activité créatrice de sens ; il définissait ses besoins et y répondait dans un même mouvement. Même si, dans chaque centre de la petite enfance ou dans chaque jumelage de deux centres, les éducatrices encadraient les parents et constituaient des unités informatives avec lesquelles l'équipe de recherche-intervention se constituait en groupe de réflexion, les familles sont restées les unités fondamentales d'analyse. Non seulement l'analyse était réalisée pour chaque groupe, de manière progressive, mais elle portait aussi sur les différences intergroupes et sur les perceptions d'ensemble du cheminement par les éducatrices et par l'équipe de recherche en intervention.

Nous avons opté pour une prise de notes exhaustive par au moins deux agents de recherche à chaque séance. Nous avons renoncé à la transcription *verbatim* des discussions pour ne pas porter atteinte à la sphère privée des participants et pour éviter d'entraver la réflexion de groupe par l'enregistrement. À partir des notes, un rapport narratif a été produit par chaque agent de recherche dans son journal de bord. Chaque rapport du journal décrit le vécu des séances dans le détail et restitue leur contexte comme s'il s'agissait d'un journal personnel ou d'une lettre adressée à un destinataire réel, identifié ; cette procédure oblige chaque rédacteur de l'équipe à se représenter clairement les connaissances du destinataire afin de n'omettre aucun détail qui pourrait accroître l'intelligibilité du rapport narratif. À partir des journaux de bord, on procède à une analyse thématique, dont plusieurs aspects sont exposés dans les chapitres suivants.

Enfin, lors des rencontres dans les centres de la petite enfance, nous avons utilisé l'analyse narrative et ses instruments conceptuels. Grâce à ces instruments narratifs, nous pouvons affiner notre compréhension de ce que vit l'enfant lorsqu'il passe de sa famille au centre, et y réfléchir. Certaines analyses se fondent sur une grammaire de récit explorant les aides et les obstacles de la recherche-intervention (Greimas, 1966 ; Tochon, 1994 ; Miron, 1998). Dans ce cas-ci, les récits d'expériences ont été analysés en commun en abordant leur situation initiale, l'événement qui l'a déclenchée, la quête de l'enfant, du parent, de l'éducatrice – tenant successivement le rôle de héros de l'histoire racontée, du destinataire de cette histoire, c'est-à-dire la

personne qui suscite la quête – et la place respective de chacun dans ce récit d’expérience : quels en sont les bénéficiaires (ou les destinataires de l’action), quels sont les éléments qui favorisent ou entravent l’accomplissement de la tâche envisagée et contribuent au progrès ou le freinent.

Dans le deuxième volet de la recherche-intervention, nous avons étendu les groupes de parents. Nous comptions toujours trois ou quatre éducatrices à chaque rencontre, mais nous avons accueilli de 12 à 30 familles par rencontre, selon l’espace des locaux dont nous disposions. Dans les groupes les plus nombreux, nous pouvions diviser les parents selon les tâches de nature coopérative, de façon à assurer à la fois leur autonomie et leur complémentarité lors des changements de composition des équipes auxquels nous procédions en milieu de soirée. Nous nous sommes alors éloignés des méthodologies organisationnelles focales décrites plus haut pour nous rapprocher de la gestion de petites équipes coopératives, chaque équipe assumant une fonction, des rôles et une tâche dans la construction des savoirs à produire pour la réunion plénière à venir. Les soirées se terminaient alors par une synthèse, soit tout le monde ensemble, soit à travers des « représentants » désignés par leur équipe.

Au fil des ans, nous avons adopté diverses stratégies de gestion et d’autogestion de groupe. Finalement, chaque grand groupe décidait, en fonction de son infrastructure, de sa taille et de ses intérêts, de la forme d’interaction qui lui convenait pour une série de rencontres donnée. Cependant, nous avons remarqué qu’une fois qu’un groupe avait trouvé la formule qui lui convenait, c’est comme s’il s’y accrochait. Pour les parents, le projet fonctionnait ainsi et ils ne pouvaient imaginer d’autre façon de faire. Ils étaient d’ailleurs souvent surpris d’apprendre que les sites de recherche-intervention fonctionnaient de manière très différente les uns des autres (soit sur la plan de la gestion de groupe). Par exemple, dans certains sites, on nous a demandé de retarder l’heure du repas pour organiser une rencontre plénière ; dans d’autres, le repas a été avancé et apporté aux petits groupes dans différentes salles pour qu’ils puissent continuer à discuter des points qui les intéressaient pendant qu’ils mangeaient. Dans certains sites, les demi-groupes souhaitaient être stables d’une séance à l’autre pour approfondir leurs perspectives mutuelles ; dans d’autres, les participants ont voulu une alternance systématique dans la formation des groupes pour bien apprendre à se connaître et pour varier les points de vue.

6. NIVEAU 2 : L'ENCADREMENT RÉGULATOIRE

La recherche inductive des solutions à partir des expériences personnelles amène les participants à reconstruire les données à partir de témoignages, de rétroactions ou d'observations. La méthodologie ne consiste alors pas à valider un modèle, mais à inférer un modèle progressivement construit à partir de significations émergentes, partagées dans leur contexte par des personnes qui en ont une bonne connaissance et une certaine maîtrise. À ce titre, l'éducatrice est une personne témoin qui possède une excellente connaissance du milieu d'intervention et des participants, en raison de son expérience de vie en contact avec cette population, dans la durée. Dans le premier volet de la recherche-intervention, nous avons considéré les éducatrices comme des informatrices clés : elles étaient responsables des enfants dont les parents participaient aux rencontres et elles s'entretenaient brièvement avec ces parents, mais quotidiennement. Par conséquent, elles étaient les mieux placées pour nous renseigner sur les problèmes de transition que vivait l'enfant dans les familles participantes.

La méthode des informateurs clés, employée en anthropologie comme en sociologie, est souvent utilisée parallèlement à l'observation participante. La démarche auprès de ces personnes-ressources a consisté à établir la liste des éducatrices travaillant dans les centres de la petite enfance où nous intervenions et à les contacter pour connaître celles qui étaient en contact le plus fréquemment avec les participants ou qui avaient eu des contacts prolongés avec eux au cours des années précédentes. Nous avons ainsi choisi quatre éducatrices par centre dans chacun des sites de la recherche-intervention.

Nous avons mené des entrevues individuelles semi-structurées avec ces éducatrices avant chaque séance d'intervention, pendant trente à cinquante minutes selon les rencontres. Nous abordions alors une liste de points et de thèmes, propres à la quinzaine qui précédait et à la séance à venir (la même soirée). Ces points, ouverts, étaient suffisamment larges pour ne pas restreindre les contenus traités. Certains émergeaient de l'activité de prise de notes et de la rédaction du journal de bord : en réfléchissant aux données, nous étions amenés à nous poser de nouvelles questions et à les poser aux éducatrices, puis aux parents. Il s'agissait alors de recueillir des perceptions sur le processus d'intervention en cours et d'obtenir une rétroaction indirecte sur les perceptions des parents relativement aux thèmes de réflexion abordés.

En général, ces entrevues avec les éducatrices ont permis d'adapter l'intervention aux besoins exprimés. Par ailleurs, nous avons pu profiter de ces entretiens pour nous concerter sur un thème de réflexion pour la

rencontre suivante ; les éducatrices téléphonaient ensuite aux parents entre deux rencontres pour obtenir certaines informations, pour recueillir des informations réciproques (par exemple, il s'est agi une fois d'observer ensemble les réactions de l'enfant aux moments de transition à l'arrivée et au départ du centre de la petite enfance). Dans la relation avec les éducatrices, nous ne cherchions pas à obtenir un consensus ou des réponses concordantes ; nous pouvions même envisager de changer les modes de recherche-intervention subséquents à ces rencontres si les besoins variaient d'un site à l'autre. Il nous est même arrivé, à mi-chemin, de réunir les éducatrices en un groupe de réflexion particulier. Ces rencontres entre éducatrices ont pu déboucher sur un forum communautaire.

7. NIVEAU 3 : LA RÉFLEXION CONCERTÉE

Dans les deux volets du programme de recherche, la réflexion concertée a joué un rôle conceptuel important tout en donnant au projet sa cohérence. Après chaque rencontre, en soirée, l'équipe de recherche et d'animation restait au centre de la petite enfance où avait eu lieu la rencontre avec les éducatrices et les parents (mais il nous est aussi arrivé d'aller dans un café), dans une salle tranquille, afin de mener une réflexion structurée sur les événements liés à la rencontre précédente, à la lumière de l'expérience de toutes les personnes concernées, systématiquement.

Le groupe de réflexion rétroagit sur le déroulement et l'animation des séances, sur leur organisation, leur orientation et les stratégies d'intervention mises en œuvre. Ce temps de réflexion fait partie du plan de perfectionnement et de formation permanente de l'équipe de recherche-intervention. De plus, il permet un premier traitement analytique des rencontres, quant à leur contenu, à un moment où le souvenir de chaque détail est encore vif ou peut être ravivé par le questionnement et l'échange au sein de l'équipe. Il ne s'agissait pas de parler des personnes mais des processus vécus dans la rencontre. Nous prenions grand soin de ne pas entrer dans la sphère privée des personnes (ce qui aurait conduit à une désagréable « mise sur la sellette » en l'absence du principal intéressé) ; nous examinions alors la manière dont le processus s'était déroulé, si nous avions respecté nos règles éthiques et ce qui pouvait être fait pour mieux comprendre les principaux événements de la rencontre.

Le groupe de réflexion est un analyseur de problèmes efficace. En plus de permettre d'adapter le mode d'organisation de la recherche-intervention et de recueillir des informations ou des analyses complémentaires sur une expérience partagée, il donne l'occasion à chaque membre de l'équipe de faire part de son senti, de son vécu et de sa perception du processus en cours.

Souvent, la réflexion fait surgir des différences de vue qui amènent à affiner le mode d'intervention, à corriger une trajectoire, ou à s'accorder sur les stratégies les plus souhaitables et sur celles qu'il convient d'abandonner ou d'éviter.

Le groupe de réflexion fixe l'éthique d'intervention, c'est-à-dire l'art de se comporter au cours de l'intervention. Il régule les erreurs de parcours en offrant un révélateur immédiat des perceptions de l'équipe quant à ce qui vient de se passer. Chaque membre de l'équipe, ayant eu des contacts différents avec des personnes différentes dans les divers sous-groupes pendant la rencontre, aura un regard particulier à offrir dans le groupe de réflexion. La recherche s'oriente alors *sur* l'intervention.

Pendant la durée de la réunion du groupe de réflexion, les questions sont ouvertes. Un animateur est choisi ; il peut s'agir du responsable de la recherche, mais d'autres animateurs peuvent s'offrir spontanément ; il est aussi possible de planifier en équipe qui tiendra le rôle d'animateur au cours des soirées à venir. L'équipe prend le temps d'explorer les événements en nuancant les réponses et la gestion de la réflexion se fait en souplesse. Il lui faut comprendre en profondeur le vécu de l'équipe, le transformer en vécu formateur par la réflexion (Carr et Kemmis, 1986), afin d'engendrer des contenus nouveaux qui donneront une assise et un nouvel élan aux prochaines interventions. L'intervention se construit ainsi par étapes, par la réflexion structurante et concertée.

La discussion dure environ une heure ; il est arrivé qu'elle dure moins ou plus de temps, par exemple jusqu'à une heure trente, un soir où nous étions passionnés par le débat. Un membre de l'équipe peut être secrétaire de séance, mais, dans les premiers groupes de réflexion, nous n'avons pas jugé bon de formaliser excessivement ces rencontres. Le chercheur responsable du projet a procédé à des synthèses épisodiques sur les aspects d'organisation et de méthode propres à divers aspects de la recherche-intervention afin d'éviter les éléments qui, parce que peu directifs, pouvaient sembler flous. Ces aspects étaient issus des rencontres et de l'expérience, modélisés et réinvestis dans l'équipe ; la présente information se situe dans cette tentative.

Dans le deuxième volet de la recherche-intervention, nous avons maintenu la phase de réflexion concertée dans le centre de la petite enfance ; le plus souvent les éducatrices y participaient. De plus, cette réflexion se poursuivait dans la voiture, car nous avons souvent entre soixante et quatre-vingt-dix minutes de trajet à parcourir en fin de soirée ; nous en profitons pour approfondir certains thèmes méthodologiques et des règles éthiques (la question éthique est revenue souvent), ainsi que pour échanger sur les principes de recherche-intervention. Les réflexions clés étaient

enregistrées sur des cassettes. Ces cassettes étaient des instruments de travail provisoires, et pour ne pas leur donner de caractère définitif ou absolu, nous avons convenu qu'elles ne seraient pas transcrites mais qu'on en ferait un résumé lorsque l'équipe le jugerait utile ; nous voulions éviter que l'enregistrement nuise à la liberté d'expression au sein de l'équipe.

Cette banque d'expériences s'est révélée utile chaque fois qu'un nouveau membre s'est joint à l'équipe. Nous avons parfois ironisé sur le fait que mieux les étudiants semblaient formés dans le domaine d'intervention, moins ils avaient de facilité à comprendre ce que nous faisons et pourquoi nous le faisons. Les étudiants de maîtrise arrivent avec des convictions, et la démarche d'accès à la connaissance au niveau du doctorat consiste à remettre en question les *a priori*. Par conséquent, on doit procéder à un recadrage général, ce qui demande beaucoup de modestie : il faut accepter qu'on n'ait pas encore répondu à toutes les questions.

La particularité de notre approche réside dans le fait qu'elle intègre plusieurs niveaux d'intervention interreliés. Ainsi, le groupe de réflexion en équipe forme l'enceinte de la recherche-intervention, alors que le groupe de parents et d'éducatrices en est le foyer. Les rencontres préactive et postactive avec les éducatrices constituent l'interface de communication entre les deux autres instances de la recherche-intervention. En périphérie du foyer de recherche-intervention, le groupe de réflexion se situe sur un plan « méta » (*méta* veut dire « sur ») ; c'est un niveau de métarecherche et de méta-intervention. La recherche porte sur elle-même, et l'intervention porte sur l'intervention. Cette « méta-intervention » régulatoire apporte, en même temps, des outils de perfectionnement, des instruments conceptuels et des contenus sur lesquels s'élaborent les séances de recherche-intervention suivantes.

Dans le groupe de réflexion, nous tentons d'éviter autant que possible les phénomènes de leadership ; chacun peut s'exprimer librement et l'interaction est répartie entre les membres en présence. Ces membres sont le plus souvent un animateur, deux agents de recherche et l'auteur de ce chapitre, qui composent l'équipe d'animation et de recherche. Alors que, dans l'après-midi, cette équipe rencontre les éducatrices juste avant l'intervention, en soirée elle se réunit soit seule, soit avec une ou deux éducatrices, sur une base volontaire, pour le groupe de réflexion. Cette équipe se constitue en milieu social à part entière ; c'est un milieu d'intervention sur l'intervention dans lequel des forces conceptuelles interagissent. Nous tâchons alors de prendre conscience des mouvements à l'œuvre dans l'argumentation. La dynamique d'équipe est conçue de façon à permettre l'expression de l'insatisfaction et des besoins, pour leur trouver une réponse ensemble.

Soulignons qu'il ne s'agit pas seulement d'émettre des opinions ; il faut étayer ses perceptions, ses représentations, et les décrire. Nous avons adopté une règle *ad hoc*, dans l'équipe, inspirée d'une rencontre avec Paul Watzlawick (1980) : nous tâchons de décrire les événements, les perceptions, de les raconter, non de les expliquer. Bref, nous nous gardons d'expliquer le pourquoi du comment de nos perceptions ou de celles d'autrui. Nous les décrivons, les racontons et, en nous les « reracontant », nous construisons un savoir, un savoir-faire et un savoir-être d'équipe. Il nous semble important d'insister sur cet aspect, car nous ne connaissons pas d'autre équipe ayant intégré des mécanismes de régulation de la recherche et de l'intervention dans sa méthodologie de recherche afin de systématiser la collecte de données sur la collecte de données.

Nous procédons ainsi pour éviter de transformer l'intervention en tribune idéologique. En effet, il serait possible de dégager une idéologie militante, ou féministe, ou conscientisante, tendances susceptibles d'apparaître chez certains membres de l'équipe et qui auraient pu nous amener à particulariser un cadre conceptuel (une histoire de vie particulière). Le cadre interprétatif global, dans lequel les diverses histoires et manières de voir sont bienvenues, permet l'émergence de politiques personnelles sans que l'équipe dans son entier ait à se rallier à une manière particulière de raconter l'histoire et l'expérience. C'est pourquoi il est préférable de laisser chacun libre de ses interprétations, tout en convoquant régulièrement des échanges et confrontations de représentations.

L'orientation narrative a été choisie pour donner à chacun l'occasion et la possibilité de faire valoir son point de vue et d'en faire une analyse. Nous n'avons pas adopté une idéologie maîtresse sinon celle de l'histoire, une histoire curieuse parce qu'elle se situe le plus souvent dans le présent en train de se faire, pour ne pas nuire à l'expression possible d'idées individuelles ; en ce sens, notre théorie implicite a priori est celle de l'émancipation (*empowerment*), non dans une éducation pour l'émancipation qui semblerait en contradiction avec ses propres buts, mais dans une perception éventuellement acculturante de l'intervention, motrice d'interactions, de réactions et de partages quant aux prises de position possibles et envisageables.

Le groupe de réflexion nous permet de nous étudier dans notre culture d'intervention, comme une population particulière, en perfectionnement, créatrice de savoirs nouveaux et transmissibles, utiles et valables pour d'autres équipes d'intervenants. Les résultats qualitatifs produits par la réflexion entre intervenants donnent de nouvelles directions méthodologiques, dans lesquelles nous dépassons les perceptions individuelles et les opinions pour certifier et authentifier un processus d'émergence aux facettes

multiples, avec ses problèmes complexes et les conflits inhérents à l'échange humain lorsqu'il s'agit de s'accorder sur une action qui respecte la différence, tout en lui donnant des moyens d'expression.

Le groupe de réflexion se veut le miroir des sentiments des participants, de leur pensée et de leur manière de concevoir l'action et la relation. Il oblige l'équipe à décrire sa manière d'agir et de refléter les situations, à approfondir la réflexion sur l'intervention en tant que comportement social, sur ses tenants et ses aboutissants. Grâce aux échanges, le canevas de discussion se formalise peu à peu. Celui-ci peut comprendre :

1. le choix de l'animateur pour la discussion ;
2. une mise en situation (choix d'un problème ayant émergé pendant la séance) ;
3. les objectifs que l'on se fixe pour la séance (ordre du jour) ;
4. le choix d'un secrétaire et le mode de compte rendu (narratif) ;
5. la stratégie de discussion (à tour de rôle ou autrement) ;
6. la synthèse de séance et l'échéancier (objectifs post-séance).

Au départ, cette procédure peut être assez informelle, puis un canevas s'élabore afin de systématiser certaines réflexions qui concourent à l'atteinte des buts de la recherche-intervention. La prise de conscience de l'importance de ces discussions peut en outre en élever le niveau.

Dans l'équipe, nous nous sommes dotés de deux formes de groupes de réflexion : 1) la réflexion postactive, qui suit immédiatement une rencontre de recherche-intervention dans le milieu de garde ; et 2) la réflexion de récapitulation, à la fin d'un cycle de quatre rencontres, avant de commencer le cycle suivant. Les secondes sont deux fois plus longues que les premières (environ deux à trois heures) et sont centrées sur le contenu des séances qui suivent. Notons enfin qu'une troisième forme de groupe de réflexion a parfois été intégrée en réunissant des informatrices clés.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons établi que la recherche-intervention permet d'articuler plusieurs niveaux d'interaction, qui ne sont pas forcément compatibles : il s'agit là d'un vaste programme de recherche dans lequel s'expriment des points de vue parfois divergents (processus que nous avons nommé pudiquement « la triangulation des points de vue »). Ces points de vue peuvent être incarnés par des personnes qui diffèrent sur divers plans – sexe, culture et intérêt. Mais les participants sont animés par la volonté ferme de construire, par le dialogue et la réflexion, des ponts, des complémentarités. C'est ainsi que la faiblesse de certains points de vue et l'envers d'une métaphore (l'ombre de la lumière qu'elle apporte) peuvent être compensés par un point de vue différent. L'idée est de mener une recherche démocratique et concertée, qui intègre de multiples références potentielles. Les participants sont amenés à se situer ; ils adoptent un point de vue qui peut évoluer au gré de leur recherche de sens et d'authenticité : des facettes pragmatiques, biographiques, féminines peuvent successivement ou parallèlement focaliser l'attention sur des niveaux variés de besoins – besoins des enfants, des parents, des éducatrices, des animateurs de la recherche et de l'intervention. Les types méthodologiques figurent alors autant de styles discursifs qui s'enchaînent. La cohérence naît de l'unité des dialogues dans l'équipe, une unité à construire, et à reconstruire constamment, car la communication n'est jamais chose acquise. En somme, la recherche-intervention impose son rythme et nécessite de la part des participants des efforts soutenus pour saisir les situations et les interpréter, un degré d'engagement élevé et, comme Miron (1998) le démontre, une éthique.

PARTIE

2

*ÉVALUATION
DE LA
RECHERCHE-INTERVENTION*

CHAPITRE

5

Réactions des éducatrices face à la recherche-intervention

Diane Mercier

beaumer@netrevolution.com

François Tochon

Université du Wisconsin

ftochon@education.wisc.ca

Les éducatrices en petite enfance ont souvent l'impression d'être les quantités négligées du monde de l'éducation. Elles perçoivent que leur profession fait l'objet d'une reconnaissance mitigée parmi la population générale et elles ont tendance à comparer désavantageusement leur contexte professionnel avec celui des enseignantes de maternelle. En outre, elles se sentent parfois lésées et déçues dans l'accomplissement de leurs fonctions, car elles estiment ne pas bénéficier de ressources suffisantes pour mener à bien leur rôle d'éducatrice. Certaines vivent même des frustrations qui ne sont pas sans effets sur le déroulement des premières soirées organisées dans le cadre de cette recherche-intervention. En effet, lors des premières rencontres, à l'intérêt que la recherche suscite s'entremêlent divers questionnements et une attitude empreinte de scepticisme à l'égard de la démarche prévue.

D'une part, les éducatrices se réjouissent du fait que l'université s'intéresse à la réalité des milieux de garde puisqu'il est rare d'après elles qu'on se préoccupe de leur profession ; aussi, d'emblée, l'attention qu'on leur porte occasionne de la satisfaction : *enfin on se soucie de ce que l'on fait et de ce que l'on vit à l'intérieur de notre profession*, se réjouit Monique ; *enfin, une ressource est mise à notre disposition pour faire valoir notre travail et pour nous appuyer*, renchérit Josée. Cependant, à ces applaudissements spontanés s'ajoute rapidement une note d'inquiétude. Il devient bientôt clair que plusieurs éducatrices ont une vision irréaliste de la recherche-intervention à laquelle elles ont accepté de collaborer ; c'est évident dès la première rencontre. Plus précisément, ces éducatrices s'attendent à participer à une formation dispensée sous une forme traditionnelle, telle une communication d'expert ou un cours. Elles s'imaginent que, durant le projet, tour à tour, des psychologues, des pédagogues et d'autres spécialistes de l'enfance et de l'éducation vont venir leur transmettre leurs savoirs, et que ces savoirs leur seront communiqués pour qu'elles puissent les expérimenter dans leur milieu de travail. Elles présument aussi que les animateurs de la recherche vont eux-mêmes se poser en experts et que c'est ainsi qu'elles auront accès à des solutions aux problèmes vécus sur le terrain.

1. UNE RECHERCHE-INTERVENTION N'EST PAS UN COURS

Nous devons donc nous empresser de situer la recherche dans une perspective plus juste et prendre le temps nécessaire pour expliquer de quelle manière se traduit, dans la réalité, le choix méthodologique retenu, soit la recherche-intervention narrative. Ainsi, nous faisons part aux éducatrices des fondements qui motivent l'utilisation de cette approche. Les informations apportées visent à établir de façon réaliste ce qu'est la démarche que nous

entendons mener avec elles et avec les parents qui participent aux rencontres. Les clarifications tentent de répondre aux questions soumises et aspirent à éliminer autant que possible les appréhensions exprimées. Par la même occasion, nous faisons ressortir les possibilités qu'offre l'option choisie.

Les éducatrices nous incitent à expliciter la structure de la recherche que nous voulons mettre en place, ainsi que la démarche que nous entendons adopter. Aussi, nous croyons qu'il est avantageux de leur permettre de décrire, dans un cadre souple, détendu et sympathique, leurs perceptions des situations et des événements qui touchent les enfants, et ce, avec les parents. Ce partage nous aidera à comprendre quels sont les éléments qui influent sur le développement des enfants et quel est le type de rapport qu'il est préférable d'entretenir avec les pères et les mères pour faciliter la transition de l'enfant entre sa famille et son milieu de garde.

Ces explications sont données dans le but d'amener les éducatrices à mieux comprendre ce qui est à la base de cette recherche-intervention pour qu'elles puissent aborder la démarche pressentie par-delà les appréhensions exprimées. Mais comme les éducatrices n'ont aucune référence quant à la recherche-intervention, elles ne peuvent saisir, dès le départ, tout le bien-fondé et la validité de cette approche ; c'est pourquoi leur confiance en des résultats probants est plutôt vacillante. À plusieurs reprises, nous devons rappeler quelles sont les assises du projet, de même que les possibilités que recèle cette approche.

À l'évidence, il faut plus que quelques explications pour qu'un nouveau cadre de recherche soit réellement compris, intégré et accepté par ses participants. Ainsi, bien que l'optique véritable de la recherche-intervention leur soit explicitée, plusieurs éducatrices semblent déstabilisées, voire déroutées. C'est que jusque-là elles n'avaient jamais entendu parler de démarches émergentes, d'où leur perplexité à l'égard de ce que peut apporter une telle approche. De même, elles s'interrogent sur les attentes nourries à leur endroit et souhaitent avoir des précisions sur ce que l'on souhaite obtenir de leur contribution. Nos clarifications ne les rassurent qu'à moitié, et plus les incertitudes touchent leur sentiment de confiance en nous et en notre démarche, plus elles sont réticentes à s'investir complètement.

Tout d'abord, il aurait été plus sécurisant pour elles de s'investir dans une approche qui leur aurait permis d'avoir directement accès à des avis et à des suggestions d'experts. Il leur semble que de procéder ainsi aurait procuré davantage de certitudes. Elles ont en outre l'impression qu'elles auraient été plus confiantes de trouver des solutions à leurs difficultés, si les informations communiquées, les moyens d'intervenir suggérés ainsi que les réflexions entreprises avaient déjà été éprouvées. L'inconnu représenté

par la recherche-intervention leur fait craindre une approche récemment élaborée, inusitée et mal rodée. Elles redoutent un processus de recherche qui n'offre pas l'évidence des solutions établies et vérifiées, bref, elles craignent *d'aller à vau-l'eau* (Mercier, notes de terrain). *Où tout ça mène ?* nous dit-on. *Nous, on veut des idées nouvelles, car on a l'impression qu'on a tout essayé, ajoute-t-on* (Miron, notes de terrain). *Va-t-on parler pour parler ? Est-ce un genre de recherche où on va se contenter de faire du social entre parents et éducatrices ? Ne risquons-nous pas de perdre notre temps, quoi ? Est-ce vraiment professionnel de proposer de s'impliquer dans une recherche où les problématiques ne sont pas prédéterminées et où les solutions semblent ne devoir apparaître qu'aléatoirement ?* (Mercier). De toute évidence, la souplesse autorisée par cette démarche les rend mal à l'aise. Quelques éducatrices associent d'ailleurs la souplesse de cette approche méthodologique à une absence de structure, à un manque de préparation, voire à de l'improvisation.

2. ASSURER LA CRÉDIBILITÉ DU PROJET

Les éducatrices invoquent leur crédibilité professionnelle et sentent le besoin de mettre la nôtre à l'épreuve par des commentaires et des interrogations. Nous tentons donc de les convaincre que nous n'allons pas faire usage de leurs personnes ni utiliser les enfants « comme on le fait de rats de laboratoire » pour expérimenter un nouveau produit ou une nouvelle approche. Elles sont d'autant plus sceptiques qu'elles perçoivent mal comment elles pourront, à travers de simples échanges avec d'autres éducatrices et des groupes de parents, améliorer leurs pratiques.

Le fait qu'elles aient à découvrir elles-mêmes, par des conversations significatives, les aspects qui favorisent la relation entre la famille et le centre de la petite enfance et, du même coup, l'intégration des enfants les étonne. *Quelle est donc cette recherche où les experts ne viennent pas proposer des solutions afin de les vérifier mais où on s'attend à ce que des solutions naissent du simple partage d'expérience des acteurs concernés ?* Leur interrogation s'explique notamment du fait qu'elles considèrent que les rapports entretenus avec les parents sont généralement bons. Pour cela, dans un premier temps, elles saisissent mal comment une discussion centrée sur la description des problématiques et des difficultés éprouvées peut améliorer la qualité de la transition entre la famille et le centre de la petite enfance et avoir un effet sur les enfants. Mais, progressivement, l'intérêt et l'utilité de la démarche se révèlent à elles ; elles découvrent que, à la suite des rencontres avec les parents, elles précisent l'objet des problématiques discutées.

Les éducatrices qui participent à la recherche sont curieuses de savoir quelles sont les fonctions que nous nous attribuons en tant que chercheurs. Aussi, nous leur expliquons que nous voulons pouvoir témoigner des problématiques vécues dans les centres de la petite enfance. Nous voulons aussi que l'expérience de communication mise en place entre le centre et la famille puisse, dans d'autres milieux, être reprise dans un grand nombre de centres de la petite enfance et améliorée. Car l'objet de la recherche n'est pas directement l'enfant, mais le processus de communication parents-éducateurs et ses répercussions sur l'enfant (Miron, notes de terrain). En fait, nous sommes les promoteurs de conditions propices à la consolidation d'une communication plus étroite entre les éducatrices et les parents et non ceux qui résolvent les problèmes.

3. VALEUR DES RÉCITS D'EXPÉRIENCES

Au fil de la recherche, pour les éducatrices du milieu de garde et pour les pères et les mères, la planification de rencontres régulières procure à chacune des parties des occasions de prendre connaissance de tout un pan de la réalité de l'enfant, dissocié du contexte dans lequel elle est directement impliquée. Une meilleure communication entre ces différents partenaires les aide à mieux définir les facteurs qui influencent le fonctionnement de l'enfant et à découvrir des facettes de l'environnement de l'enfant qu'ils ignoraient. En somme, une relation plus étroite entre les parents et les éducatrices leur permet de mieux percevoir ce qui influe sur l'évolution de l'enfant.

L'entendement qu'ont les parents des divers aspects du fonctionnement du centre de la petite enfance et des valeurs qui leur sont sous-jacentes aide les éducatrices à discerner des facteurs qui affectent la qualité de l'intégration de l'enfant ; elles parviennent ainsi à mieux saisir la teneur des difficultés éprouvées. En contrepartie, elles font part aux parents de leur propre vision des choses. En fait, les éducatrices comprennent que, si nous devons faire état d'une hypothèse à vérifier, celle-ci poserait qu'une communication plus intense entre les parents et les éducatrices est favorable au cheminement de l'enfant.

Au cours des rencontres entre les parents et les éducatrices, la description des situations vécues et les échanges sur les événements relatés permettent d'approfondir la compréhension des expériences décrites. Les éducatrices décèlent dans la description des situations exposées des pistes de solutions aux problèmes soulevés ; mais, peut-être plus important encore, elles se rendent compte que les rapports entretenus avec les parents se trans-

forment et qu'il devient plus facile de se parler. Des mises au point se font sans heurts, quelques changements sont suggérés et le souci de favoriser une certaine continuité dans l'intervention s'affirme. Comme les transformations observées résultent des discussions et des constats faits par les personnes directement intéressées, elles présentent l'avantage de correspondre aux besoins réels des gens. Les changements amorcés sont ancrés dans leur réalité, puisqu'ils ne sont pas prescrits ou imposés mais plutôt découverts, construits et adaptés sur le terrain par les personnes engagées dans ce processus de changement.

Quoique les éducatrices aient, de prime abord, trouvé singulier que l'évolution du projet soit liée à des échanges avec les parents, à mesure qu'elles se familiarisent avec la recherche-intervention et qu'elles se sentent à l'aise avec cette démarche, leurs doutes s'estompent et elles s'engagent plus à fond. En définitive, elles répondent positivement à l'invitation de jouer un rôle actif auprès des parents. Quand l'occasion se présente, elles nous aident même à découvrir ce qui peut faire l'objet de discussions intéressantes et utiles. Par conséquent, la qualité de leur engagement constitue un facteur déterminant pour faire ressortir les problématiques à traiter.

Le maintien de leur adhésion à la recherche et, plus tard, leur engagement intensifié dans le projet attestent qu'une fois le doute levé elles croient en l'efficacité des rencontres proposées ainsi qu'en l'utilité d'échanger plus régulièrement, dans un cadre sympathique, avec les parents, pour favoriser la cohésion entre la famille et le centre de la petite enfance. D'une rencontre à l'autre, les possibilités et les avantages d'une intercommunication accrue s'affirment à leur esprit. De même, elles constatent que des moyens utiles pour améliorer leur pratique apparaissent plus clairement.

4. UNE CONFIANCE NOUVELLE EN L'EFFICACITÉ DES RENCONTRES

Les éducatrices, tout en étant conscientes d'être des acteurs clés du fonctionnement du centre de la petite enfance, savent qu'elles ont un rôle important à jouer dans l'intégration et le développement de l'enfant. Elles souscrivent à l'idée que de participer au projet peut avoir de nombreuses conséquences positives sur les relations avec les parents. De plus, dans bien des cas, elles croient qu'il serait avantageux que les parents puissent parfaire leurs visions de ce qui se passe et de ce qui est véhiculé dans un centre de la petite enfance.

Les éducatrices donnent de précieuses indications sur les thèmes sur lesquels il importe particulièrement d'engager la discussion. De même, elles livrent des pistes pour qu'émerge vraiment ce qui fait l'objet de problèmes à traiter. C'est probablement pourquoi, parfois, nous sommes surpris de la facilité et de la profondeur de la discussion qui s'installe (Miron, notes de terrain).

Pendant les rencontres, les éducatrices prennent garde de s'exprimer de manière à ce que les parents se sentent bien accueillis dans ce qu'ils sont et dans ce qu'ils ont à dire. L'attitude qu'elles adoptent crée souvent un climat agréable qui encourage les parents à embarquer dans la discussion. D'ailleurs, la connivence qui existe entre certains parents et certaines éducatrices se répercute dans les soirées qui prennent alors une dimension plus intime. D'autre part, les éducatrices nous aident à devancer les inquiétudes des parents et à appréhender certaines réactions susceptibles d'être délicates. Mis au courant de ces données, les coanimateurs peuvent procéder avec toute la parcimonie nécessaire pour que la confiance puisse s'installer facilement (Miron).

De leur côté, certains parents amènent souvent des exemples dans lesquels les éducatrices ont répondu à leur désarroi. Alors qu'ils cherchaient des moyens de changer les choses, les éducatrices ont apporté des éléments de solution aux situations difficiles qu'ils vivaient.

Signalons que les éducatrices savent que nous n'allons pas poser de jugement sur les situations soumises, sur les pratiques décrites, ni sur les nouveaux moyens auxquels il est suggéré de recourir. Elles ont donc l'assurance que l'analyse des interventions faites en milieu de garde ou dans la famille respectera leur position et leur contexte professionnel. De plus, il leur a été expliqué qu'elles, ainsi que les parents, n'ont pas à dévoiler ce qu'elles ne veulent pas révéler.

Les éducatrices souhaitent trouver des solutions concrètes qui collent vraiment à leur réalité. L'idée que des moyens pratiques peuvent être découverts sur le terrain, par elles-mêmes, prend du temps à être pleinement acceptée. Pour adhérer à cette idée, elles doivent apprendre à se faire confiance et à nous faire suffisamment confiance également, et avoir la conviction que, même sans l'intervention prescriptive d'experts, des effets positifs observables vont émaner des rencontres. Pour le bénéfice des éducatrices, il est utile de décrire les situations reconnues comme étant problématiques à partir de besoins spécifiques relevés sur le terrain. Il leur est également nécessaire de mieux tirer profit des ressources et du potentiel humain qu'offre le milieu.

Progressivement, à mesure qu'elles observent que le partage d'expériences est porteur de solutions concrètes, la crédibilité de l'approche méthodologique s'accroît à leurs yeux. Au fil des rencontres, les éducatrices

découvrent que les liens renforcés par les rencontres permettent d'introduire des changements et de trouver des solutions concrètes. Elles constatent en outre que les discussions entreprises, à première vue plus ou moins planifiées et peu directives, rendent possible le traitement de sujets qu'elles désirent depuis longtemps aborder, sans y parvenir. Plusieurs d'entre elles notent que l'amélioration des liens se répercute sur le comportement des enfants. Des problèmes se règlent, des difficultés s'atténuent ; ces éléments seront confirmés par la baisse du stress parental dû à l'enfant et par la baisse de l'irritabilité et de l'agressivité de l'enfant. Notamment, la distractibilité et les exigences de l'enfant s'atténuent de façon significative, de même que le besoin pour le parent de s'adapter constamment à l'enfant. D'autres effets sont perçus chez le parent dans les centres de la petite enfance où la recherche-intervention a eu lieu.

5. UNE RECHERCHE NON MENAÇANTE DES SOLUTIONS POSSIBLES

Bien que sceptiques au départ, les éducatrices et les parents sont obligés de reconnaître la pertinence de cette approche de recherche étant donné les résultats observables lors des rencontres. Plutôt que d'inviter les gens d'un milieu donné à simplement se conformer à des prescriptions qui risquent d'être décontextualisées, la recherche-intervention vise à tirer parti des compétences des participants en se centrant sur le récit d'expérience des personnes directement concernées par les problèmes. Les rencontres se terminent par un repas en commun qui procure des moments privilégiés de communication et améliore les rapports entre le milieu de garde et la maison. En général, les échanges sont l'occasion de clarifications diverses. En outre, comme quelques éducatrices l'ont relevé, ces échanges favorisent chez elles une certaine émulation professionnelle. Comme les discussions leur permettent d'expliquer en quoi consiste leur profession et de décrire comment elles envisagent leurs rôles et leurs fonctions, elles peuvent ainsi faire la démonstration de leurs capacités.

Le désir des éducatrices de s'investir dans cette recherche-intervention s'est accru à mesure qu'elles se sont rendu compte que les rencontres resserraient les liens entre elles et les parents, et qu'elles ont observé des changements suffisamment significatifs pour que leurs inquiétudes et leurs appréhensions se dissipent. Car, d'une fois à l'autre, elles constatent que des choses changent ou évoluent, ce qui leur confirme que l'approche fonctionne et que nous sommes là d'abord et avant tout pour elles, pour les parents et pour les enfants, plutôt que pour *assurer notre gloriole de chercheurs sur leur dos*, comme elles l'ont craint lors des premières rencontres.

En recherche-intervention, nous sommes essentiellement intéressés à connaître le regard que les personnes portent sur leur propre réalité et sur leurs besoins particuliers. Par conséquent, nous ne pouvons que nous préoccuper des besoins exprimés par les personnes engagées dans ce processus de communication – enfants, parents, éducatrices –, car ces personnes constituent les agents et les bénéficiaires directs de la démarche entreprise. La compétence des animateurs a permis d'amener le groupe à aborder des sujets, ou une difficulté précise, sans heurter la sensibilité des participants. Grâce à la conversation de groupe, les sujets traités, soit l'objet d'un litige, d'une controverse, d'une difficulté ou la simple difficulté de communiquer sont amenés d'une manière dépersonnalisée. Les différents points sont discutés de façon non menaçante. Avec doigté, les diverses dimensions d'une problématique sont exposées dans le respect du besoin légitime de chacun de préserver son intimité, sans menacer l'intégrité des uns et des autres.

Les différents thèmes relevés ainsi que les solutions proposées correspondent au contexte et à la conjoncture humaine et matérielle propres à chacun des milieux ; ils émergent des personnes concernées. Les situations, en recherche-intervention, ont l'avantage de pouvoir être constamment réévaluées, ce qui permet d'aborder les thèmes en tenant compte des particularités. Autrement dit, l'angle de vue peut régulièrement être ajusté. Les solutions suggérées, comme les moyens à prendre pour les mettre en œuvre sont révisés au fur et à mesure que la situation évolue. Somme toute, la démarche est appréciée pour la latitude considérable qu'elle accorde dans le choix des thèmes ainsi que dans la façon d'aborder les sujets traités. Cette latitude permet en outre de tenir compte des particularités de chacun des jumelages de centres de la petite enfance et de réagir prestement à une question, à une situation ou à un besoin.

Les rencontres régulières prévues dans le cadre de la recherche facilitent : l'échange de perspectives ; le retour sur un sujet déjà abordé ; le partage des points de vue entre parents et éducatrices ; la clarification de quiproquos et de questions laissées en plan ; la création de liens plus étroits ; un suivi plus circonstancié de l'enfant. Bref, une plus grande cohésion peut s'établir dans le processus de transition entre la maison et le centre de la petite enfance. Cette continuité dans les interventions faites auprès de l'enfant a souvent des répercussions sur la qualité de son intégration socioaffective. C'est pourquoi l'expérience semble positive aux yeux des éducatrices et qu'elles apprécient les ressources mises à leur disposition par la recherche-intervention. Ce lieu et ces moments font qu'ensemble parents et éducatrices s'attachent à assurer une bonne transition de l'enfant de la maison au centre de la petite enfance tout en se concentrant sur les facteurs

qui favorisent la relation entre les deux milieux et le bien-être de l'enfant. En fait, nous pouvons dire que le bien-être des parents est aussi directement concerné et, dans plusieurs cas, leur santé.

La raison première qui a motivé l'organisation de ces rencontres était l'utilité, pour les parents et les éducatrices, d'exprimer mutuellement leurs perceptions de ce qui importe dans la transition entre la famille et le centre de la petite enfance : qu'ils discutent des aspects qui ont des conséquences sur la vie dans le centre de la petite enfance et en famille, et sur l'éducation des enfants dans ces deux milieux. Au cours des rencontres, les uns et les autres développent une qualité de contact que ne peuvent permettre les rencontres fortuites ou trop brèves auxquelles donnent lieu habituellement l'arrivée et le départ des enfants qui fréquentent un centre de la petite enfance. Les rencontres mises sur pied pour cette recherche permettent aux éducatrices d'aller plus loin que les messages quotidiens qui informent les parents sur la journée de l'enfant.

En ce qui concerne les éducatrices, l'accueil de la recherche-intervention a généralement été excellent. Toutefois, dans un centre de la petite enfance du premier volet du programme, il a été plus difficile d'établir une relation de confiance. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est dans ce centre de la petite enfance que nous nous faisons les dents, tant au regard de la planification logistique de la soirée, du souper, de l'animation des enfants qu'à celui de l'organisation des contenus et des activités proposées. C'est aussi dans l'un des centres de la petite enfance de ce premier jumelage que les attentes des éducatrices étaient le plus fermement arrêtées. De surcroît, ces éducatrices nourrissaient une certaine crainte quant à l'impact réel que pourrait avoir cette recherche sur la prise en compte des problématiques vécues dans les centres de la petite enfance et quant à la possibilité qu'émergent des solutions aux problèmes soulevés.

Signalons cependant que les réactions étaient très différentes d'un centre de la petite enfance à l'autre. Certaines éducatrices étaient prêtes à se laisser guider dans la découverte des possibilités offertes par ce type de recherche qui leur était jusqu'alors inconnu, même si elles ne comprenaient pas tout à fait le sens et l'aménagement de l'approche désignée. Certaines ont embarqué candidement dans le bateau sans trop songer à examiner la crédibilité du projet, comme dans un acte de foi. Mais d'autres ont résisté un certain temps avant de consentir personnellement à cette démarche. En fait, plus les attentes relatives au mode de fonctionnement et les a priori concernant ce qu'est une recherche étaient précis et rigides, plus l'adhésion des éducatrices aux objectifs du projet semblait difficile.

Il est certes plus facile de travailler avec des personnes qui sont conceptuellement en accord avec la démarche qu'elles vont vivre, surtout si elles en constituent le principe moteur ; la mobilisation du groupe est alors accrue, et les effets sont plus marqués et plus rapides. Après quatre ans de recherche-intervention dans de nombreux sites, on ne peut que faire le constat suivant : une recherche émergente est étroitement tributaire de l'engagement des participants. Une telle approche ne peut donc pas être imposée de l'extérieur. Ainsi, les centres de la petite enfance où les éducateurs et les éducatrices s'engagent le plus activement ont les résultats les plus marqués. Le deuxième volet du programme de recherche-intervention a été consacré à la création de partenariats avec les milieux les plus motivés. Un projet de recherche-intervention n'est vraiment intégré qu'au moment où les participants ont le sentiment qu'eux-mêmes sont en recherche-intervention : ils cherchent et interviennent sur leur terrain, et nous ne sommes là que pour leur faciliter la tâche.

6. LES RELATIONS PARENTS-ÉDUCATRICES VUES PAR CES DERNIÈRES

Dans l'ensemble des centres de la petite enfance, les éducatrices ont affirmé que, même si les contacts avec les parents sont limités, ils sont généralement bons. Pourtant, certaines éducatrices, dont Sophie, notent un léger malaise à l'égard de la relation entre la famille et le centre ainsi qu'avec certains parents en particulier. Comme le souligne Claudia, cela est peut-être dû au fait que, dans un centre de la petite enfance, alors qu'il est important de créer rapidement des liens positifs avec les parents, plusieurs raisons et circonstances restreignent l'entretien de liens suffisants avec eux. Parmi les obstacles à l'instauration d'une communication soutenue et significative, il y a l'inévitable course contre la montre. Trop souvent l'échange direct avec les parents se limite à quelques mots trop vite dits sur le pas de la porte. *Les contacts entre les éducatrices et les parents sont toujours restreints par les contraintes de temps. Je trouve que les relations avec les parents demeurent souvent très limitées* (entrevue avec Carole). *Le temps pour s'expliquer et se comprendre est très important, mais réduit* (entrevue avec Claudia). Le matin, le parent dépose son enfant presto, car il doit filer au travail et, le soir, l'enfant est vite repris car il y a le repas à préparer. De surcroît, les horaires de l'éducatrice et du parent peuvent ne pas coïncider de sorte que des jours et des semaines peuvent passer sans qu'ils se croisent.

D'autres éléments s'ajoutent encore à cette conjoncture. D'une part, des parents s'inquiètent exagérément de déranger et, à moins d'un problème grave ou insurmontable, ils ont l'impression d'abuser des

éducatrices s'ils prennent de leur temps pour discuter de leur enfant. D'autre part, certains parents craignent les éducatrices parce qu'ils leur attribuent des pouvoirs exagérés et qu'ils les placent sur un piédestal. En outre, il arrive qu'on les aborde de haut, qu'on les sous-estime. D'après les éducatrices, dans chacun de ces cas, on méconnaît leurs fonctions et leurs compétences véritables. La timidité des uns comme la froideur des autres nuisent à l'établissement de relations de qualité. Les éducatrices hésitent à se prononcer sur ces comportements distants, mais elles soupçonnent qu'elles proviennent du fait que l'on assimile encore le travail des éducatrices à celui de gardiennes d'enfants.

Quoi qu'il en soit, tous les parents n'ont pas spontanément le désir ou la possibilité de créer un lien suivi avec l'éducatrice de leur enfant. Mais les éducatrices estiment à juste titre que, lorsque les parents dépassent leurs perceptions premières et qu'ils s'adressent à elles, ils découvrent des professionnelles attentives, prêtes à collaborer avec eux pour éduquer leur enfant, car elles sont intéressées à favoriser son développement.

Sans vouloir tirer des conclusions hâtives ou générales sur la qualité de la relation qu'entretiennent la plupart des parents avec leurs enfants, les éducatrices remarquent, dans certaines familles, des modes d'intervention qu'elles désapprouvent. Leurs critiques concernent souvent le laisser-faire de certains parents, mais aussi des manières d'intervenir qu'elles jugent susceptibles d'avoir des conséquences néfastes pour l'évolution des enfants. Les éducatrices redoutent en effet les risques auxquels sont exposés les enfants négligés, ceux qu'on laisse tout faire de manière générale et ceux qui sont l'objet de violence ou d'abus.

Les cas les plus graves auxquels les éducatrices songeaient ne concernent toutefois pas directement les familles du projet. Lorsque les éducatrices évoquent des exemples se rapportant à la relation entre la famille et le centre de la petite enfance, elles font référence à des enfants du centre de la petite enfance dont les parents ne participent pas aux rencontres. Parmi les cas plus difficiles qu'elles ont relevés, certains peuvent avoir été rapportés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Comme les familles qui acceptent de participer à la recherche-intervention le font de façon volontaire, elles ne figurent certes pas parmi les plus insouciantes et les moins préoccupées par l'éducation de leurs enfants.

Par ailleurs, les éducatrices se questionnent beaucoup sur le manque d'encadrement qui prévaut dans certains environnements. Elles craignent les conséquences possibles d'un encadrement insuffisant : les enfants doivent avoir l'occasion d'apprendre à se conformer aux règles de fonctionnement d'un milieu social équilibré. Claudia et Carole déplorent que, parfois parce qu'ils sont sans conjoint et épuisés, mais aussi pour d'autres

raisons, certains parents manquent de disponibilité pour leurs enfants. L'ensemble des éducatrices conviennent que c'est parfois avec les parents des enfants qui éprouvent le plus de difficultés qu'il est le plus problématique d'établir un bon contact.

6.1. L'IMPORTANCE D'UN RETOUR D'INFORMATION

Lors des rencontres dans les centres de la petite enfance, les parents, tout comme les éducatrices, disent croire en la nécessité d'établir des règles et d'apprendre à l'enfant à respecter certaines limites. Cependant, dans les faits, il semble que les éducatrices et les parents appliquent différemment les exigences que pose cet encadrement. À en croire quelques réflexions, une distance appréciable peut même exister entre la souscription à la volonté d'établir des règles et un encadrement et l'application effective d'un cadre à respecter. C'est du moins ce que les éducatrices observent, cette observation étant ressentie avec plus d'acuité dans les centres de la petite enfance qui ont affaire à une clientèle défavorisée.

Cependant, dans tous les milieux de garde, les relations entre chacune des éducatrices et chacun des parents varient selon les personnalités, les valeurs, les affinités :

La qualité des relations que j'entretiens avec chacun des parents peut varier beaucoup. De plus en plus, je perçois rapidement quel genre de parents sont les pères et les mères des enfants qui intègrent mes groupes. De plus en plus aussi, je sais que la communication se fait souvent facilement avec les parents d'enfants qui fonctionnent bien, alors qu'il est plus difficile d'établir de bonnes relations avec les parents d'enfants qui présentent davantage de difficultés. J'aimerais comprendre pourquoi il en est ainsi, car il est déplorable que les enfants qui bénéficieraient le plus d'un lien étroit entre parents et éducateurs ne puissent tirer avantage de meilleurs échanges entre nous (Claudia).

La qualité des liens qui se tissent entre les parents et les éducatrices tient peut-être aussi, d'une certaine façon, à la personnalité de l'enfant combinée au malaise ressenti par les parents. Chose certaine, comme le signale Carole, *il n'est pas facile de recevoir une observation négative sur son enfant*. On peut penser que, lorsqu'un parent est conscient que son enfant pose problème, il peut être tenté d'éviter les commentaires des éducatrices. Un tel parent, s'il est timide et mal assuré, peut chercher à s'en tenir à des rapports minimaux afin de se dérober à la critique et de n'avoir pas à entendre les commentaires négatifs sur son fils ou sa fille. Pourtant, les éducatrices déploient des efforts considérables pour que la communication s'établisse sur des bases positives.

Le soir, lorsque je remplis les feuilles d'observation, je tente d'apporter une information significative et positive. J'aime que les parents commentent mes observations, qu'ils interviennent, qu'ils questionnent. Je cherche des moyens qui permettent d'aller chercher une meilleure collaboration, même chez les parents qui préféreraient nier l'existence d'une difficulté chez leur enfant. Je n'ai pas d'enfant, mais je suis consciente qu'il n'est pas facile de recevoir une observation négative. J'aimerais bien avoir plus de prétextes pour discuter des enfants et me rapprocher des parents (Carole).

Les éducatrices le rappellent souvent : le centre de la petite enfance et les éducatrices sont là pour les enfants, mais aussi, d'une certaine façon, pour les parents. Aussi, lorsque les parents relèvent une difficulté, qu'ils se sentent démunis ou dépassés au regard d'un aspect de l'éducation de leurs enfants ou qu'ils sont tentés de « démissionner », elles apprécient et même espèrent que les parents prendront le temps d'en discuter avec elles. Les éducatrices signalent que les joies et les difficultés vécues à la maison avec l'enfant sont souvent du même ordre que celles qui se vivent au centre de la petite enfance. Lorsque les parents leur font part des états d'âme et des comportements adoptés par leurs enfants, habituellement, la réalité qu'elles observent au centre de la petite enfance n'est pas très éloignée de l'expérience vécue dans la famille. Si les parents s'engageaient plus fréquemment dans une démarche de dialogue avec elles, ils découvriraient qu'elles ont le désir de se rapprocher d'eux, qu'elles sont ouvertes, à l'écoute et à la discussion, et qu'elles souhaitent une communication plus grande. Elles croient, et les parents aussi finalement, que raconter les faits et circonstances qui se rapportent à l'enfant peut être utile dans la recherche commune de solutions. De même, partager les points de vue peut contribuer à nuancer la compréhension des événements et à dédramatiser certaines situations.

6.2. VALORISER LA COMMUNICATION RÉCIPROQUE

Lorsque les éducatrices décident de travailler dans un centre de la petite enfance, elles se projettent dans des fonctions et des activités centrées sur les enfants ; elles oublient souvent qu'elles vont également devoir composer avec les parents. Au début de leur entrée en fonction dans les services de garde, plusieurs éducatrices n'avaient jamais vraiment réfléchi à cet aspect de leur travail. Le témoignage de Tania est éloquent à cet effet :

Aujourd'hui, je valorise la communication parents-éducatrices, mais il n'en a pas toujours été ainsi. Auparavant, je voyais les parents comme des rivaux avec qui je devrais me confronter. Au début de ma pratique, lorsque certains parents adoptaient une attitude qui me déplaisait ou que je

jugeais inadéquate, j'étais tentée de généraliser l'inaptitude observée à l'ensemble des parents. Maintenant, je fais des distinctions. Je trouve même normal qu'avec certains parents les relations soient plus difficiles qu'avec d'autres. Je continue de croire que certains comportements de parents sont critiquables, mais je pense maintenant que, dans l'ensemble, les parents demeurent les personnes qui connaissent le mieux leurs enfants.

Au fil du temps, je me rends compte que j'apprends à cultiver des relations plus étroites, plus positives et plus constructives avec les parents. Ma perception a évolué, elle s'est nuancée. Je crois surtout qu'il vaut mieux travailler en association et que la situation la plus souhaitable est celle où les parents et les éducatrices travaillent dans le même sens avec l'enfant. Les résultats sont alors beaucoup plus probants. Cependant, marcher au même pas n'est pas toujours facile. La continuité d'une démarche amorcée d'un commun accord est parfois précaire et il arrive que l'une des deux parties ne maintienne pas l'entente prise, brisant la continuité recherchée entre la famille et le centre de la petite enfance.

Parmi les aspects les plus difficiles de la profession, je place l'interaction avec les parents. Les nouvelles éducatrices et les stagiaires se sentent communément mal à l'aise et très gênées à l'endroit des parents. En début de carrière, il n'est pas facile d'amorcer une communication de qualité avec ces derniers. Je l'ai remarqué dès mon entrée dans le milieu et je continue de constater cette difficulté lorsque des stagiaires viennent [au centre de la petite enfance] (Tania).

6.3. UNE FORMATION À LA RELATION PARENTALE

Il semble que durant la formation reçue en techniques de garde, les éducatrices ne sont pas préparées à communiquer avec les parents. C'est sur le terrain que les éducatrices découvrent l'importance de la relation parents-éducatrices et c'est dans le cadre d'autres formations qu'elles vont acquérir leurs compétences sur ce plan. Claudia nous dit par exemple :

Quand je suis entrée en garderie vers 21 ans, sans enfant, j'étais intimidée à l'idée d'avoir à dire aux parents que leur enfant présentait certaines difficultés de fonctionnement. Je ne me trouvais pas crédible. Maintenant que je connais mieux les enfants et que j'ai davantage d'expérience, je me sens plus confiante de parler de ce qui ne va pas. Les parents sont sensibles à l'attention portée à leur enfant. Je me sens plus habile à aller chercher leur collaboration. Pour cela, l'humour est un bon médium. Il est profitable de souligner les faits cocasses survenus dans la journée qui concernent leurs petits. Mais peu de choses sont mises sur pied pour

faciliter la communication parents-éducatrices et je trouve exigeant que ce soit le plus souvent nous, plutôt que les parents, qui nous attachions à provoquer la communication. Je ne sais pas quelle formule il faudrait trouver, mais je crois qu'il faudrait prévoir, dans la structure du centre de la petite enfance, des temps pour rencontrer les parents.

Carole ajoute à ce propos :

Ma formation en psychologie des relations humaines m'a particulièrement aidée dans mes rapports avec les parents. [...] J'aurais apprécié une formation qui m'habilite davantage à établir une relation de confiance avec les parents. Et c'est dans l'espoir d'améliorer mon rapport avec les parents que je me suis inscrite à un certificat en psychologie des relations humaines. J'espère trouver dans cette formation le moyen d'aborder les parents de meilleure façon. J'aimerais pouvoir leur donner des feed-back plus substantiels et y trouver des pistes afin de savoir présenter d'une manière adéquate les problématiques que j'identifie.

Avec les années d'expérience qu'elles ont accumulées, les éducatrices comprennent différemment leur rôle professionnel. Elles constatent qu'elles ont transformé progressivement leur manière d'intervenir auprès des enfants. Les années d'expérience ont aussi modifié leur façon de percevoir les parents, les amenant à entrer différemment en communication avec eux. Avec le temps, elles accordent aux échanges avec ces derniers une importance beaucoup plus grande, voire, parfois, déterminante pour l'intégration de l'enfant et la qualité de vie à l'intérieur du centre de la petite enfance.

Devenue mère elle-même, Sophie estime que sa nouvelle situation a modifié son attitude professionnelle et ses rapports avec les parents. Cet événement lui fait reconsidérer certaines exigences par rapport aux enfants ; elle réévalue ses approches ; bref, sa réalité personnelle transforme sa vision professionnelle. Une autre éducatrice, Liette, pense qu'avoir des enfants est un élément aidant pour ce travail. La maternité a été pour elle une expérience déterminante qui a accru son empathie : avoir un enfant l'aide à comprendre la perspective d'un parent. Depuis, elle aborde son rôle d'éducatrice avec plus de maturité.

Pour le bénéfice de l'enfant et pour qu'il y ait une plus grande cohésion dans l'intervention, Armande explique pourquoi elle a appris à aller chercher la collaboration des parents :

Je crois que ce qui se passe à la maison influence le comportement de l'enfant au centre de la petite enfance et vice-versa. Aussi, l'entraide parent-centre de la petite enfance favorise son développement et son intégration dans les différentes sphères de son environnement. Mon approche avec les parents a évolué, parce que j'ai remarqué que lorsque

le contact éducatrice-parent est établi, l'un réfère ensuite plus facilement à l'autre pour discuter d'une situation ou d'une ligne de conduite adoptée, et ce, que ça aille bien ou que ça aille mal. Mais les parents sont souvent très pris dans leur emploi du temps et, de ce fait, il ne faut pas trop leur en demander. J'aimerais tout de même que des moments de rencontre soient prévus plus systématiquement pour faciliter la communication parents-éducatrices et travailler en commun. Je crois que les occasions de se parler et de se comprendre sont favorables au développement général et à l'intégration de l'enfant dans les différentes sphères de son environnement.

C'est un peu la même réflexion que livre Sophie. Elle souhaiterait avoir l'occasion, à travers sa tâche, de rencontrer les parents sans les enfants, pour échanger ; un peu comme le permet cette recherche-intervention.

6.4. RENDRE LA COMMUNICATION SIGNIFICATIVE

Lors d'une des premières rencontres, pour faciliter la communication entre les parents et les éducatrices tout en restant centrés sur l'enfant, nous avons invité chacun à parler des enfants en prenant pour amorce des photos extraites de l'album de famille. Les éducatrices et les parents ont partagé leur intérêt de comparer leur perception des enfants. Ils ont trouvé que la connaissance de la représentation de l'autre permettait de confirmer et de nuancer la perception de l'enfant qu'avaient leurs collatéraux. La représentation des différents enfants était le plus souvent semblable. Pouvoir partager leur perception de l'enfant et constater que l'image délogée est assez semblable constitue une bonne entrée en matière pour aborder la manière d'intervenir avec lui et favoriser son développement.

Sophie croit qu'une meilleure communication avec le parent change la relation entretenue avec ce dernier et que c'est l'enfant, en définitive, qui bénéficie du rapprochement entre le centre de la petite enfance et la famille. Elle constate que l'attitude des parents, puis celle des enfants, tend à se modifier lorsque les parents découvrent qu'une collaboration peut s'instaurer entre eux. Pour sa part, Liette croit que le rapport parents-éducatrices doit être compris comme un partenariat ; elle valorise beaucoup la dynamique parents-enfants-éducatrices. À son avis, les parents et les éducatrices doivent mutuellement se donner de l'information sur l'enfant. Elle est heureuse lorsqu'elle constate que les échanges rendent tout plus facile et permettent de fonctionner d'un commun accord. Dans une telle dynamique, elle trouve que chacun peut trouver son compte. En effet, parents et éducatrices partagent de longs moments et des moments différents de la vie de l'enfant ; leurs perspectives distinctes font que leurs compréhensions respectives de l'enfant sont complémentaires. Liette pense aussi qu'il importe

que l'échange se poursuive pour confronter et enrichir leurs perceptions réciproques ainsi que pour coordonner une action. Elle est d'avis que, même lorsque les valeurs de la famille heurtent ses valeurs d'éducatrice, il est essentiel d'assurer le maintien de la communication avec les parents. Plus que d'imposer sa raison, ce qu'elle veut, c'est préserver la possibilité de communiquer significativement avec eux.

Si au passage, les éducatrices critiquent parfois le manque de disponibilité ou la permissivité de certains parents, Liette apporte des nuances importantes à cette observation lorsqu'elle explique que, dans son centre de la petite enfance, *les parents changent ces dernières années*. Elle trouve que nombre d'entre eux deviennent des partenaires exigeants. S'il est toujours vrai que des parents viennent porter leurs enfants dans les centres de la petite enfance sans avoir d'attentes et d'exigences précises, plusieurs par contre, et de plus en plus, s'attendent à ce que les éducatrices sachent créer un environnement stimulant pour leurs enfants. Ces parents veulent non seulement qu'on s'occupe des besoins de base, mais que les enfants puissent trouver une réponse appropriée à leurs besoins particuliers.

Plus souvent qu'auparavant, des parents souhaitent que des objectifs éducatifs bien définis soient instaurés à l'intérieur de l'organisation et des diverses activités menées dans le centre de la petite enfance. Comparativement aux années 1970, dit-elle, les parents sont moins enclins à tout tolérer de leurs enfants ; dans bien des cas, ils insistent maintenant pour que leurs enfants soient solidement encadrés. *Comme le mouvement d'un pendule qui, après être allé dans un extrême, revient vers l'autre côté*. Cependant, et c'est paradoxal, chez certains parents, c'est parce qu'ils ont de la difficulté à se faire respecter et à faire respecter les limites établies à la maison qu'ils espèrent que le centre de la petite enfance parviendra à donner l'encadrement qu'ils n'arrivent pas à maintenir : comme pour suppléer à leur impuissance.

6.5. LA QUESTION DES SAVOIRS SCOLAIRES DANS LES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE

Ces réflexions rejoignent les remarques faites par d'autres éducatrices dans d'autres centres de la petite enfance. Cependant, d'un milieu à l'autre, sur un même sujet, les attentes peuvent prendre diverses tangentes. Prenons, à titre d'exemple, la valorisation des apprentissages de type scolaire. Nous avons pu constater que beaucoup de parents s'élèvent contre l'insistance à initier les enfants à des notions scolaires dans les centres de la petite enfance, bien que certains parents mais aussi des éducatrices y soient plutôt favorables. Si tous veulent éviter les abus en ce sens, il n'y a pas d'unanimité sur la manière de stimuler ce genre d'apprentissage sans trop insister sur les acquis scolaires à valoriser chez les enfants. Quelques parents, mais

aussi certaines éducatrices, remettent en question et parfois dénoncent carrément la tendance à vouloir « surstimuler » les enfants en vue du rendement scolaire. En outre, des parents inquiets se demandent même si l'on n'est pas trop exigeant avec les enfants ; il leur semble que l'intérêt pour ces questions doit naître spontanément, « quand l'enfant est prêt ». Pour eux, tant que l'enfant ne va pas à l'école, c'est le temps pour lui de s'amuser et non d'acquérir des notions scolaires. On entend des commentaires tels que ceux-ci : *Laissez-leur leur enfance ; Ce serait dommage que le centre de la petite enfance soit un lieu pour acquérir des connaissances ; Laissez à l'enfant le droit de n'avoir que du plaisir ; Les apprentissages préscolaires, ça n'est intéressant que dans une optique de compétence et de performance*. En « poussant » vers les apprentissages scolaires, ne risque-t-on pas de développer chez l'enfant une aversion pour l'école ?

Camélia, un parent du centre Vol à Voile¹, pense que ceux qui apprennent trop vite et trop tôt à lire, à écrire et à compter n'intègrent pas bien leurs apprentissages. Un autre parent, de Pré-Fleuri, raconte que son fils Darrell, comme le fils de Cathy, a de la difficulté à écrire son nom, en précisant : *c'est un manuel, pas un intello. Mais si on lui donne une scie et un marteau, on verra par contre qu'il est loin d'être sous-développé*. Presque tous ces commentaires sont émis dans deux des centres de la petite enfance les plus défavorisés. Il est permis de se demander si, par ces commentaires, les parents n'expriment pas une certaine propension à inciter très tôt l'enfant à se conformer aux valeurs familiales. Par leurs propos et arguments, les parents justifient ce qu'ils sont, reproduisent leurs valeurs et perpétuent leur mode de fonctionnement. Dans ces centres, les parents donnent l'impression que l'école est synonyme de contraintes, de déplaisirs, de frustrations. L'école semble leur avoir laissé un goût amer, d'où leur désir de soustraire le plus possible leur enfant à ce vécu ressenti comme oppressant.

Dans d'autres centres, aux Petits Éléphants et Chez les Amis en particulier, on se soucie également de ne pas exagérer l'incitation aux apprentissages scolaires, mais il est évident qu'on y est plus favorable qu'à Vol à Voile ou à Croissant d'Or. Dans l'ensemble, les éducatrices, mais aussi les parents de ces centres, veillent à ne pas forcer les enfants à performer dans les activités à caractère scolaire. En revanche, ils sont beaucoup mieux disposés à l'égard de l'école et plus enclins à soutenir et à encourager, chez les enfants, la manifestation d'un intérêt pour ce champ d'apprentissage.

1. Nous rappelons que tous les noms utilisés sont des pseudonymes pour préserver l'anonymat des personnes.

On peut penser qu'à ces âges, quelle que soit la compétence que l'on permette à un enfant d'acquérir, pour lui, apprendre et se développer est source de plaisir et fierté. Aussi, il peut être dommage d'occulter, en milieu défavorisé, la satisfaction liée aux apprentissages scolaires, comme ce le serait d'ailleurs de priver un enfant du plaisir de cultiver ses aptitudes physiques et manuelles. Le clivage entre ces deux mondes, ces deux milieux paraît flagrant à ce chapitre. De plus, il est étonnant de constater que, sur ce point, les parents des différents centres de la petite enfance et leurs éducatrices ont une vision des choses qui converge dans la même direction.

Avant d'œuvrer dans un centre de la petite enfance, Linda et Monique, les éducatrices des Petits Éléphants, ont travaillé comme enseignantes. Par rapport à d'autres vécus d'éducatrices, une telle expérience change leur perspective. Dans leur centre, et il en est de même à Schéhérazade, la clientèle est constituée en partie de professionnels et d'universitaires. Peut-être n'est-ce pas un hasard si ces éducatrices se retrouvent dans ces centres ? Les résistances les plus fortes à l'égard des apprentissages à caractère scolaire se sont manifestées dans les centres de la petite enfance des milieux mixtes et défavorisés, plus souvent que dans les centres de la petite enfance ayant affaire à une clientèle couramment qualifiée d'intellectuelle. Ce constat vaut tant pour la plupart des parents que pour l'ensemble de leurs éducatrices. En somme, il n'est pas impossible qu'un jeu d'influences réciproques s'exerce entre la clientèle et les éducatrices.

6.6. UN PROFESSIONNALISME SYMPATHIQUE

Le professionnalisme tel que nous l'entendons dépasse le simple exercice du métier : il définit une attitude éthique dans la résolution des problèmes liés à la profession qui dénote la conscience professionnelle. Au cours des rencontres faites en recherche-intervention, plusieurs commentaires et observations portent sur les avantages d'un engagement des parents dans le centre de la petite enfance. Pour les parents, le fait de pouvoir observer de l'intérieur le milieu de garde ainsi que le personnel contribue positivement à la relation entre le centre et la famille. En s'impliquant dans la vie du centre de la petite enfance, les parents comprennent mieux en quoi consiste la profession d'éducatrice ; ils constatent la diversité de leurs fonctions et découvrent la structure et l'organisation du centre de la petite enfance. Ils prennent connaissance des activités qui y sont privilégiées, mais aussi des principales valeurs auxquelles les éducatrices adhèrent. Ils connaissent mieux les ressources matérielles et organisationnelles dont elles disposent pour faire leur travail, mais, plus intéressant encore, quel suivi est accordé à leurs enfants et quel soutien elles peuvent leur apporter dans l'éducation

de leurs enfants. Tout cela est mis au jour ou, à tout le moins, se précise ; les parents sont ainsi à même d'apprécier la conscience professionnelle de l'éducatrice de leur enfant. Pour certains, cette découverte est surprenante.

Outre le fait que les parents qui s'impliquent activement à l'intérieur du centre de la petite enfance peuvent apprécier comment se traduit dans l'action le souci de professionnalisme qui anime les éducatrices, ils en viennent à cultiver un sentiment d'appartenance au milieu et à développer des rapports plus amicaux avec les éducatrices. Les parents et les éducatrices qui ont ainsi l'occasion de se découvrir, de s'apprivoiser mutuellement et, parfois même, de créer des liens de sympathie créent une ambiance propice à l'établissement d'une complicité. Chacun se sentant plus à l'aise dans ses relations peut par la suite s'adresser plus facilement et avec plus de sincérité à cette autre personne qui est partie prenante de l'éducation de l'enfant. Il devient plus facile de discuter et de s'expliquer quand c'est utile. D'ailleurs, plusieurs parents ont déclaré que le fait d'observer de l'intérieur le fonctionnement du centre de la petite enfance les a confortés dans leur décision d'utiliser ce type de service de garde plutôt que les services privés ou les centres de la petite enfance à but lucratif.

De plus, pour l'enfant, la présence de son père ou de sa mère dans son milieu de garde est valorisant. Voir son parent s'investir dans le centre indique que ce qui s'y passe correspond à une expérience importante et que les parents sont prêts à mettre du temps et de l'énergie pour que le centre de la petite enfance soit quelque chose de bien et d'agréable pour lui. À partir de ce geste, l'enfant perçoit que ses parents s'intéressent à lui, à ce qui lui arrive et à ce qui compose son environnement ; l'intérêt de ses parents à son endroit est en effet si marqué qu'il se manifeste même lorsqu'il est en dehors du cadre familial. De plus, l'enfant s'aperçoit que les personnes les plus significatives dans sa vie – son père, sa mère et son éducatrice – communiquent et entretiennent des liens ensemble. Il peut alors devenir plus réceptif à ce qui s'y véhicule et aux apprentissages qu'il y effectue ; en un mot, il fonctionne mieux. L'implication des parents au centre de la petite enfance accroît sa capacité et son désir de bien s'intégrer. Tout en agissant positivement sur l'estime de soi de l'enfant, l'importance qu'on lui porte et l'intérêt qu'on accorde à ce qu'il fait non seulement aménagent un passage plus facile entre la maison et le centre de la petite enfance, mais contribuent également à assurer un meilleur suivi de son développement.

Incidentement, Pierrette rapporte que, dans leur centre de la petite enfance, il est arrivé à l'équipe d'éducatrices de prendre l'initiative d'inviter des parents à participer à un comité de discussion pour échanger sur des problèmes ou sur des difficultés que les éducatrices avaient relevées chez leurs enfants. Elle se rappelle que, à la suite de ces rencontres et ce dès

le lendemain, les éducatrices notaient des changements positifs dans le comportement des enfants. Partant de ce constat, elle avait plaisir à collaborer à une recherche qui met à la disposition des parents et des éducatrices un moyen de communication qui va plus loin que la petite note informative rédigée journalièrement à l'intention des parents. Ainsi, les parents et les éducatrices peuvent décrire comment se manifeste leur désir de soutenir le développement de leur(s) enfant(s). Les éducatrices déclarent d'ailleurs avoir plus de facilité à composer avec les particularités de l'enfant lorsqu'elles connaissent les valeurs sur lesquelles se fonde l'éducation des enfants à la maison.

6.7. VERS UNE RECONNAISSANCE SOCIALE DES ÉDUCATRICES

En définitive, si certains parents continuent de considérer les éducatrices comme des gardiennes d'enfants plutôt que comme des professionnelles, il apparaît que la plupart des parents tendent à changer leur perception à leur égard et reconnaissent qu'elles sont compétentes. Les éducatrices souhaitent bien entendu que cette amélioration de la perception des parents à leur endroit se maintienne, tout en sachant que cette démarche de reconnaissance sociale n'est pas achevée : elle ne fait que commencer.

C'est souvent parce que les parents reconnaissent la conscience professionnelle des éducatrices et qu'ils lui font de plus en plus confiance qu'ils préfèrent aux autres types de services de garde les possibilités offertes par le milieu des centres de la petite enfance. Ils apprécient le fait que les éducatrices soient en mesure de contribuer au développement général des enfants et que ces derniers soient, après leur passage dans un centre de la petite enfance, mieux préparés à la vie sociale de l'école.

En outre, les éducatrices estiment que le genre de rencontres organisées dans le cadre de cette recherche permet aux parents de constater que leur formation est adéquate et fait d'elles de véritables professionnelles de l'éducation de la petite enfance. Les parents comprennent qu'elles peuvent faire beaucoup plus qu'animer des activités pour occuper les enfants. Ainsi, elles peuvent réagir à leurs demandes éducatives et elles sont intéressées à prendre en considération leurs exigences et leurs besoins particuliers. Notre recherche-intervention s'est révélée utile pour confirmer que les éducatrices représentent, dans bien des cas, une ressource utile, voire un appui indispensable dans l'éducation des enfants.

CONCLUSION

Les éducatrices se sont dites heureuses d'être partenaires à part entière de cette recherche, qui leur a fourni l'occasion d'affirmer leurs compétences et de tisser ce genre de liens profitables à l'intégration et au développement des enfants. Elles ont pu, au cours des rencontres, percevoir avec plus de netteté le rôle précieux que peuvent jouer des conversations sincères et significatives avec les parents. Les échanges entre les deux parties étaient propices à la compréhension des diverses facettes de la vie de l'enfant.

Les parents comme les éducatrices ont été intéressés à découvrir l'univers que chacun présentait à l'enfant. Chacun a été touché par les éléments d'accord et les points de divergence mis au jour, car à partir de ce qui était communiqué, des changements souhaitables pouvaient être apportés. Les éducatrices se sentaient plus à l'aise de témoigner des opinions et des valeurs qui les animaient, tout en profitant de cette occasion pour manifester leur désir d'une plus grande cohésion dans l'intervention auprès des enfants.

La possibilité de rencontrer les parents et d'échanger sur ce qui se passe constitue parfois la condition clé d'une intervention réussie auprès de l'enfant, pour qu'une continuité suffisante soit instaurée dans l'éducation et pour que l'enfant puisse vivre une transition harmonieuse entre ses deux principaux univers. Les propos des parents et des éducatrices l'ont montré à maintes reprises: la continuité dont les enfants ont besoin ne requiert pas l'uniformisation dans la façon d'intervenir, mais plutôt la prise en compte attentive des facteurs qui déterminent les variations et leurs conséquences. Grâce à la recherche-intervention, la transition entre la famille et le centre de la petite enfance est devenue une véritable relation.

CHAPITRE

6

Recherche-intervention sur mesure

L'attention à l'autre parent

Jean-Marie Miron
Université du Québec à Trois-Rivières
jean-marie_miron@uqtr.ca

François Tochon
Université du Wisconsin
ftochon@education.wisc.ca

Le réseau de services de garde à l'enfance n'existe que depuis la fin des années 1970 ; il a pris un virage en 1997 dans la direction des centres de la petite enfance, des centres pouvant offrir des services éducatifs variés aussi bien aux enfants qu'aux parents. Depuis la naissance de ce réseau de garderies (ou crèches), les différents acteurs du milieu préscolaire, les autorités politiques, administratives et les institutions d'enseignement ont collaboré afin de créer des services de garde de qualité, d'en assurer le maintien et de former un personnel compétent. Aujourd'hui, nous sommes en présence d'une situation où les éducatrices, mieux formées et mieux organisées, revendiquent un statut les distinguant de simples « gardiennes d'enfants » en plus d'être invitées à jouer un rôle de soutien auprès de la famille, notamment en milieu défavorisé. Là plus qu'ailleurs, on s'intéresse à la relation entre le centre de la petite enfance et la famille sous l'angle de la transition de l'enfant d'un milieu à l'autre et du centre de la petite enfance comme « première école des parents » (Caouette, 1992).

Dans ce contexte, de nombreuses questions éthiques peuvent surgir. Des situations délicates, qui demandent vigilance et réflexion, peuvent survenir et mettre en cause les valeurs de l'un et l'autre milieu. Plus encore, l'intervention même des éducatrices auprès des parents est un aspect de leur travail où tout est à bâtir. Par conséquent, l'intérêt est grand pour des outils de réflexion qui incluent la réflexion éthique et qui sont applicables à la formation des éducatrices en général et aux groupes de formation parentale en particulier.

Pour réaliser un premier volet du programme de recherche, nous nous sommes d'abord rendus pendant dix-huit mois dans des centres dont plusieurs ont été, pour l'occasion, jumelés pour des rencontres qui avaient lieu toutes les trois ou quatre semaines. Nous y avons rencontré des parents de différents milieux, d'origines ethniques diverses, de métiers et revenus variés. Tous ont assisté à nos soirées pour au moins une raison : apporter quelque chose à leur enfant, puisque nous leur avons dit que leur enfant tirerait probablement profit de nos rencontres.

Au fil de ces rencontres, un climat de communication propre à chaque centre de la petite enfance s'est installé entre les parents, les éducatrices et l'équipe de recherche. L'intervention, souple et adaptée aux besoins du milieu, différait d'un site à l'autre, tout en restant essentiellement la même ; c'est en ce sens que nous parlons de recherche-intervention sur mesure. Même si certains milieux où nous nous sommes rendus pouvaient être qualifiés de « défavorisés » en raison de certaines particularités, l'intervention a été modifiée suivant les besoins des parents, peu importe leur situation financière, certaines difficultés des parents présentant des ressemblances et faisant appel à des attitudes comparables. Mais, surtout, la

recherche-intervention a permis aux participants de se parler en tant que parents et éducateurs, sans distinctions sociales, dans un climat d'attention à autrui.

Dans le portrait que nous dressons de la façon dont les parents ont perçu la recherche-intervention, nous retrouvons des traits communs à tous les centres de la petite enfance, ainsi que des particularités. La description que nous allons en faire rend compte des nuances et des différences, ce qui dénote la diversité des individus rencontrés et de leur situation. Les points positifs pour certains ont paru négatifs à d'autres. Le fonctionnement d'un jumelage ne convenait pas nécessairement à un autre ; il en a été de même pour les thèmes abordés, la manière de mener les discussions, le contenu de celles-ci. Nous croyons cependant que ce portrait correspond à la réalité humaine que nous avons eu le privilège de connaître.

1. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Dans cette première partie, nous résumons le déroulement de la recherche-intervention, de la perception initiale de l'évaluation à la description des thèmes dont nous avons discuté avec les parents. Puis nous traitons, dans la deuxième partie, de questions relatives à l'éthique de la relation entre les parents et les centres de la petite enfance dans le cadre la recherche-intervention.

1.1. PERCEPTION INITIALE DE L'ÉVALUATION DU PROJET

Dans le premier volet de ce programme de recherche-intervention, nous avons proposé aux parents de participer aux rencontres en raison des difficultés d'intégration de leur enfant, repérées avec leur accord et leur concours au moyen d'un test portant sur les comportements problématiques de l'enfant¹. C'est sur cette manière de procéder, et sur ses répercussions sur l'intervention, que portent les paragraphes suivants.

Dès la première rencontre, les parents n'avaient qu'une question en tête : « Pourquoi mon enfant a-t-il été choisi ? » L'évaluation initiale a fait croire à certains parents que nous avons décelé chez leur enfant et dans la famille des difficultés importantes ; ils se sentaient évalués, jugés et classés.

1. Il s'agissait d'une évaluation de l'enfant au moyen d'un questionnaire rempli par les éducatrices et les parents. Cette évaluation externe était imposée par le Fonds Famille, comme le rapporte Tochon (1997c). Nous avons procédé différemment dans le deuxième volet de la recherche-intervention.

Avant même que les soirées ne démarrent, une méfiance s'était installée dans certains centres : les chercheurs débarquaient-ils pour faire une expérimentation aux dépens de l'enfant et de la famille ? Plusieurs parents semblaient avoir accepté de participer au projet pour éviter de se sentir coupables de n'avoir rien fait lorsque, à leurs yeux, leur enfant avait été désigné comme étant vraisemblablement en difficulté, perception qui a été confirmée par les éducatrices. Donc, dès le départ, nous étions en présence d'un « effet pervers de l'évaluation ». C'est pourquoi le responsable du programme s'est empressé de donner des détails et de rassurer les parents, en précisant notamment que l'objet de la recherche-intervention n'était pas l'enfant, mais bien le processus de communication parents-éducatrices et ses répercussions positives sur l'enfant (Miron 1994, notes de terrain).

Ainsi la mère de Sammy s'est-elle interrogée sur le mode de sélection des enfants, sur l'optique de cette étude, sur nos intentions et nos procédures (Mercier, 1994, notes de terrain) ; ces inquiétudes, débordant la seule évaluation, étaient accentuées chez elle. Plusieurs parents ont eu besoin d'être rassurés et nous avons apaisé leurs craintes sans toutefois nous attarder outre mesure (Mercier, notes de terrain) : insister aurait eu l'effet contraire. Nous leur avons simplement expliqué que leur enfant ne présentait pas de difficultés qui n'auraient pu être atténuées par ces rencontres. Par ailleurs, les parents se sont informés de la confidentialité des discussions, de l'observation, des cas vécus (Miron, notes de terrain).

Comme nous pouvons le voir, un soin particulier doit être apporté aux préalables d'une recherche-intervention pour que la logique de cette recherche soit bien comprise. François Tochon, le responsable du programme de recherche, constate l'importance de s'assurer que les parents ont été invités à collaborer de manière adéquate. Dans certains cas, il semble utile de résoudre les imbroglios relatifs à la façon dont la recherche et le choix des participants ont été présentés ou compris ; une vérification auprès de certains d'entre eux individuellement peut permettre de clarifier cet aspect (Mercier, notes de terrain).

Les parents viennent à la première rencontre surtout pour voir, pour s'informer et être rassurés. La première question, « Pourquoi mon enfant ? », était suivie d'une autre, plus précise et plus difficile : « Ai-je fait quelque chose d'incorrect ou est-ce la faute de mon enfant ? ». Diane Mercier illustre ce questionnement, lors de notre première rencontre au centre Arc-en-Ciel : « Au départ, un parent dit s'être demandé : *Pourquoi ? On n'est pas corrects ? Un autre s'est dit : Claudelle a un problème ?* Les sentiments exprimés à travers ces deux réactions témoignent que certains parents doutent d'abord de leur capacité parentale alors que pour d'autres, c'est plutôt la capacité de l'enfant à bien fonctionner qui est mise en cause » (Mercier, notes de terrain).

Une autre inquiétude est née de l'évaluation de l'enfant et de la centration des conversations sur les expériences vécues : la recherche-intervention consiste-t-elle en une thérapie ? Certains parents n'ont aucune envie de raconter leur vie personnelle (Mercier, notes de terrain). Nous avons souligné que leur participation à ce projet particulier s'inscrivait dans le cadre d'un programme de recherche en éducation organisé pour mieux comprendre la relation entre la famille et le centre de la petite enfance ; nous n'étions ni psychologues, ni thérapeutes et nous n'avions pas l'intention de jouer ce rôle. Cette préoccupation des parents est cependant tout à fait légitime : à plusieurs reprises, dans les rencontres subséquentes, les récits de vie sont devenus fort intenses et très chargés d'émotions. Il aurait alors été facile de sortir de notre cadre pédagogique et l'intervention aurait tourné en thérapie de groupe. La vigilance du responsable du projet, dont a également fait preuve toute l'équipe de recherche, a permis de respecter les balises de cette recherche-intervention éducative, comme nous le soulignons dans le chapitre 8.

L'objectif particulier de ce volet du programme de recherche-intervention était de faciliter l'intégration sociale et scolaire de l'enfant ; c'est ce qui a retenu l'attention de plusieurs parents. Par exemple, Julien a été confondu par la lettre de présentation du projet (Mercier, notes de terrain) ; ce parent a conclu que la recherche-intervention porterait sur l'enfant et non sur la relation famille-centre de la petite enfance. Il a été indisposé par les résultats du test qui mettaient en évidence de légères difficultés chez sa fille. Mais tous les parents n'ont pas eu cette réaction. Ainsi, Josée, éducatrice à Pré-Fleuri, nous rapporte que certains parents, appréhendant sans doute le passage du centre de la petite enfance à l'école, ont été séduits par l'idée de favoriser l'intégration scolaire de leur enfant. Pour ces parents, il semble que l'intégration à l'école soit beaucoup plus importante et sérieuse que l'intégration de leur enfant dans le milieu de garde. Cette façon de réagir met en évidence l'importance relative que certains parents accordent au centre de la petite enfance ; elle signale en outre aux éducatrices le peu de crédibilité qu'elles ont en tant que professionnelles compétentes en matière d'éducation (Mercier, notes de terrain).

En ce qui concerne le biais qu'a pu créer la phase évaluative initiale du projet du point de vue de l'intervention, nous devons apporter des nuances. Si pour bon nombre de parents l'évaluation de leur enfant a éveillé des doutes et des interrogations, pour d'autres il s'est agi d'un élément positif. Au Croissant d'Or, Louise et Anne, en dressant le bilan de leur participation à nos rencontres, avouent qu'elles savaient que leur enfant éprouvait des difficultés : leurs contacts avec les éducatrices, les enseignantes de la maternelle et différents intervenants sociaux leur avaient révélé l'existence de ces difficultés bien avant cette évaluation. Elles avouent honnê-

tement que si elles n'avaient pas été désignées elles ne seraient pas venues à nos rencontres ou en auraient manqué plusieurs. Elles avaient besoin, selon elles, de quelque chose qui les force à sortir de chez elles un soir par mois, malgré le froid ou la pluie (Miron, notes de terrain) ; pour elles, l'évaluation a donc joué un rôle positif en les obligeant à rompre leur isolement.

Que penser de ces remarques initiales sur la perception de l'évaluation par les parents ? Il semble d'abord que, dans ce premier volet, l'évaluation ait été perçue comme une intervention extérieure au projet, suscitant méfiance et crainte d'être jugés chez plusieurs parents. Ce n'est pas que la phase évaluative de la recherche ait été mal organisée ; au contraire, l'évaluation de l'intervention donnait une cohérence structurale au projet. C'était une étape nécessaire pour amorcer la recherche-intervention. Avec ces parents, nous sommes pour ainsi dire partis avec un handicap ; notre première rencontre a d'ailleurs été consacrée à dissiper le malaise qui en résultait. D'autres, déjà conscients des difficultés d'intégration de leur enfant, ont été stimulés par l'évaluation, car cela les a motivés à assister aux rencontres. Il est difficile de dire si ce rôle de motivation de l'évaluation a été déterminant pour plusieurs parents. Si la participation aux rencontres avait été libre, les familles qui en avaient le plus besoin auraient-elles participé avec autant d'assiduité ? Nous pouvons seulement mentionner que le second volet du programme de recherche-intervention, organisé sur une base volontaire, n'a pas fait ressortir de différence à cet égard. L'aspect positif de l'évaluation est certainement l'engagement qu'il a suscité chez des parents comme Anne et Louise ; serait-il possible de trouver une autre formule qui favoriserait un tel engagement tout en évitant les effets pervers dont nous avons parlé ?

1.2. UN PROJET POUR ET AVEC LES FAMILLES

Plusieurs parents qui ont participé aux rencontres se sont demandés pourquoi l'université s'intéressait à eux. S'ils allaient être plongés dans une éprouvette que les chercheurs brasseraient pour observer les résultats. Cette inquiétude s'est inscrite en filigrane dans nos premières rencontres ; certains parents nous ont fait part de cette appréhension et, chez d'autres, nous avons pu la deviner. Bref, les parents ne voulaient pas se retrouver, avec leur enfant, sous le microscope des chercheurs. Voici comment Paul, le père de Mathieu, s'est exprimé à ce sujet : *Si on n'est là que pour votre recherche, moi, je ne resterai pas longtemps* (Mercier, notes de terrain). Diane Mercier remarque que : « Le moment du repas en commun semble un temps important pour détendre l'atmosphère et diminuer les craintes et les appréhensions liées au fait de collaborer à une recherche universitaire. En effet,

une recherche menée avec l'université est une "grosse affaire" extérieure à eux qu'ils ne savent comment aborder ou percevoir » (Mercier, notes de terrain).

Notre démarche, à ce stade, est donc de faire part aux parents de notre désir de leur être utiles. Progressivement, ils comprennent que le projet leur fournira l'occasion d'en savoir plus sur le fonctionnement de leur enfant dans le centre de la petite enfance, sur sa relation avec les autres enfants et avec l'éducatrice. La communication avec l'éducatrice pourra alors s'approfondir. C'est ainsi que l'attention des parents passe de l'objet de la recherche aux avantages qu'ils pourront en tirer.

Dans quelques centres, certains parents, qui n'avaient pas été invités à le faire, auraient aimé participer à nos échanges. Au centre Vol à Voile, Gilbert, un éducateur, présente le projet comme un « cadeau », une occasion à saisir. Ainsi, Nada, mère de Gisèle, souhaite s'inscrire même si la famille n'a pas été retenue par l'évaluation. Les rencontres se succédant, l'ensemble des parents ont vent de nos soirées, de ce qui y est discuté et de l'atmosphère qui y règne. Certains manifestent leur intérêt aux éducatrices et nous en tenons compte chaque fois que c'est possible. Ces nouveaux parents viennent par intérêt ; leur motivation nous amènera, lors du second volet du programme, à ouvrir largement ces soirées à des groupes pouvant réunir une trentaine de parents, ce qui n'est pas sans poser des difficultés pour organiser la garde des enfants et les repas pendant ce temps. Les parents viennent pour diverses raisons, mais tous ont la conviction d'en retirer quelque chose.

Lorsque, après deux séances, nous avons pu clarifier nos perceptions réciproques du programme, la recherche-intervention a été perçue comme une occasion de rencontrer d'autres parents, des éducatrices, et d'établir avec ces dernières une communication plus significative que celle qui prévaut dans les courts moments de transition du matin et du soir, lorsqu'on amène ou reprend l'enfant au centre de la petite enfance.

1.3. SE PERCEVOIR COMME MARGINAL

Après quatre ans d'expériences de recherche-intervention et des contacts avec près de 200 familles, nous pouvons dire que les défections ont été plutôt rares. Parfois reliées au dysfonctionnement d'un site d'intervention, elles sont dues la plupart du temps à des facteurs externes comme le déménagement ou le passage à la prématernelle. Comme les deux volets de ce programme de recherche-intervention ont donné lieu à plusieurs regroupements et alliances de centres de la petite enfance, il est arrivé que des parents qui déménageaient demandent aussitôt à inscrire leur enfant dans un centre participant à ce programme.

Cependant, il existe des cas particuliers qui requièrent une grande attention. Ainsi, lors de notre première série de rencontres, une mère s'est vue placée malgré elle au centre de l'attention du groupe. De nationalité différente de la majorité des parents présents, cette maman était déjà inquiète des résultats du test ; les remarques maladroites sur son « bel accent » et les questions d'autres parents sur son origine culturelle l'ont mise en marge du groupe principal et marquée comme différente. Il n'y avait qu'un pas à faire pour qu'elle en déduise qu'on avait choisi son enfant en raison de sa différence culturelle, pas qu'elle a franchi rapidement. Un climat lourd s'est alors installé. Cette perception d'être marginalisée a bloqué la communication avec cette mère, et les explications fournies après la rencontre ne sont pas parvenues à atténuer l'effet de cette double blessure : l'enfant avait des difficultés et tous deux n'appartenaient pas à la majorité culturelle. Cette mère a décidé de ne pas venir aux rencontres subséquentes.

Cet exemple nous amène à réfléchir sur la perception d'un test psychométrique en milieu pluriethnique et sur la définition de l'intervention comme biais culturel. Dans ce cas, la réaction aux résultats du test, combinée avec la perception de la différence culturelle accentuée par les autres participants, a entraîné le rejet du projet pédagogique. Même dans un « focus-famille », la recherche-intervention a été perçue comme un construit culturel différenciateur. On pourrait arguer que cette mère avait déjà un sentiment latent de marginalité, mais ce sentiment aurait pu se dissiper à la faveur des rencontres, si elle n'avait pas établi de lien entre l'évaluation et la différence culturelle.

Au centre Pré-Fleuri, une part importante de la clientèle est constituée de parents d'origines ethniques différentes. Voici comment Diane Mercier décrit cette clientèle : « Récemment arrivés, ces parents suivent des cours au Centre d'orientation et de formation pour les immigrants (COFI). Durant cette période, ils envoient leurs enfants dans un centre de la petite enfance. Cette clientèle présente des caractéristiques et des besoins particuliers. Ainsi, parents et enfants ne parlent pas, sinon très peu, le français ; aussi des difficultés de base surviennent-elles sur le plan de la communication. De même, la présence des enfants de groupes ethniques est fréquemment limitée dans le temps. En effet, souvent, après quelques mois de cours de langue, la famille déménage ou les enfants sont retirés du centre de la petite enfance. La continuité et la qualité de l'interaction entre la clientèle ethnique du COFI et le personnel du centre de la petite enfance demeurent de ce fait plus hasardeuse qu'avec le reste de la clientèle » (Mercier, notes de terrain).

Les éducatrices de ce centre de la petite enfance ont perçu chez ces enfants des difficultés que notre mode d'intervention aurait pu résoudre. Mais, en raison du problème de langue, nous n'avons pas pu les intégrer à

la recherche-intervention, ce qui aurait de toute manière été difficile étant donné la brièveté du séjour des enfants de ces familles dans le centre. Ainsi, la recherche-intervention requiert des conditions qui permettent de travailler ensemble sur le moyen ou le long terme. Dans ce cas précis, malgré des besoins évidents relevés par les éducatrices, ces enfants n'ont pu bénéficier de notre approche, car il aurait fallu prévoir des modalités d'intervention particulières.

En milieu pluriethnique, le test psychométrique est parfois inapplicable en raison de la langue, comme au centre Pré-Fleuri, ou encore il est susceptible de provoquer un sentiment de marginalité. Les familles immigrantes nouvellement arrivées, issues d'une culture souvent très différente, parlent parfois peu ou pas le français et ils auraient profité d'une meilleure communication avec le centre de la petite enfance. Mais l'évaluation aurait pu éveiller des doutes et inciter les personnes concernées à percevoir une manipulation possible : est-ce la culture dominante qui évalue et juge la culture familiale ?

1.4. DE L'ATELIER-CONFÉRENCE À LA CONVERSATION SEMI-DIRIGÉE

Bon nombre de parents, lorsqu'ils ont su que nous venions dans leur centre de la petite enfance, croyaient ou espéraient que nous allions leur apporter des connaissances nouvelles. Certains souhaitaient que l'enseignant-chercheur responsable du programme anime des ateliers-conférences en expliquant des contenus, en donnant des trucs pédagogiques et en les illustrant grâce à des modèles de résolution des problèmes courants. En fait, le modèle de résolution de problèmes était intégré. Notre présupposé était le suivant : les contenus que l'on expose sont vite oubliés et souvent inutilisables dans les contextes particuliers que vivent les familles. En revanche, si les personnes qui vivent ces situations font l'effort de réfléchir par elles-mêmes, elles construisent une compétence dont on peut faciliter l'émergence et qu'elles pourront continuer à mettre à profit après les rencontres.

Tout cela pour dire qu'en prenant connaissance de la véritable nature de notre projet, certains parents ont eu un choc. Ainsi, à notre première rencontre au centre Arc-en-Ciel, « le fait que la recherche-intervention soit en quelque sorte semi-structurée a semblé insécuriser Bill. Vers la fin de la rencontre, alors que nous vérifiions si les questions de départ avaient été élucidées et si l'optique de la recherche était mieux comprise, Bill s'est exclamé : *Au début de la soirée, c'était un flou tout noir ; là, c'est un flou tout blanc.* Par ce flou tout blanc, il signalait qu'il était suffisamment rassuré pour pouvoir s'investir dans le cadre proposé » (Mercier, notes de terrain).

L'inquiétude soulevée par le sens émergent du projet et par son orientation peu directive est revenue fréquemment sur le tapis lors des premières rencontres de ce premier volet du programme, et ce, dans quatre centres sur les huit que nous visitions. Les parents s'attendaient à obtenir des solutions concrètes aux problèmes concrets qu'ils vivaient ; ils voulaient des solutions toutes faites, universelles. Ces parents, après avoir tout essayé, d'après eux, souhaitaient qu'on leur propose des idées nouvelles. Leurs attentes ont été récompensées au fur et à mesure du déroulement des séances, mais ce sont eux qui ont trouvé, entre eux, leurs propres solutions, car notre intervention se résumait à faciliter l'émergence de solutions appropriées.

Au début, nous avons pu relever chez certains une ambivalence entre le refus que des personnes extérieures viennent leur dire quoi faire et le désir d'aide, de solutions, de trucs pédagogiques. Tout en souhaitant que le changement vienne de l'extérieur, ces parents ne voulaient pas de théories ou de directives exposées par des personnes qui ne connaissaient pas leur vécu, leur situation de tous les jours. Cette ambivalence a graduellement disparu lorsque la conversation est devenue significative, c'est-à-dire lorsqu'ils ont pu exprimer leurs doutes, leurs questions et leurs perceptions et qu'ils ont pu aussi entendre les éducatrices. Une porte s'est soudain ouverte : nous ne parlions pas de théorie sans connexion avec la réalité vécue, les parents pouvaient faire référence à leur expérience, l'ayant communiquée aux autres. Les solutions proposées par les éducatrices, par d'autres parents ou, parfois, par les membres de l'équipe de recherche étaient alors réintégrées à l'expérience personnelle, puis perçues comme venant de l'intérieur : elles étaient connectées à la réalité.

Au fil du projet, le désir de s'en remettre à une personne-ressource extérieure n'a pas disparu complètement. Manifestement, le mythe du spécialiste qui vous tire d'affaire parce qu'il a réponse à tout est tenace. Mais nous avons refusé de jouer les gourous, chacun étant considéré comme son propre guide. Il y a d'ailleurs fort à parier que la participation et le style des échanges entre un éventuel conférencier et le groupe de parents auraient été très différents au début et à la fin du projet ; nous pouvons même penser que la discussion critique aurait été plus vive et plus concrète après notre intervention.

1.5. FAIRE PART DE LA PERCEPTION DE SON ENFANT

Après une première phase d'acclimatation réciproque, nous sommes entrés dans le vif du sujet. Chaque parent a présenté son ou ses enfants à l'aide des photographies qu'il trouvait les plus représentatives de moments clés de la vie familiale. Ces échanges révélaient les perceptions que les parents

avaient de leur enfant. Ils en parlaient tantôt comme d'un « gros nounours », « une jeune presque adulte », tantôt comme d'un « dur » ou d'une entêtée. Des mots affectueux, intimes, ont été dévoilés : Simone nous a parlé de son « petit bouchon » ; Lysa nous a fait part du côté « amoureux » de son fils ; Annie a décrit son fils comme très avenant, « un jeune homme rose ». Tout en parlant de leur enfant, les parents se sont aussi dévoilés : à travers les mots doux, à travers les catégories dans lesquelles ils classaient leurs enfants et les difficultés qu'ils souhaitaient voir disparaître, c'est de la famille entière qu'il était question, avec sa dynamique. Nous sommes entrés ainsi, d'une manière douce et non intrusive, dans le vécu familial ; une écoute sincère et respectueuse s'est établie. Sylvie, une maman, a remarqué que ce qui se vit chez elle se vit également ailleurs, ce qui l'a rassurée.

Lorsque les parents ont accepté de parler avec simplicité de leur enfant et de ce qu'il vivait à la maison, la discussion est devenue plus animée, les visages se sont éclairés, les commentaires et les rires sont devenus plus fréquents. Les éducatrices se sont alors permis de poser des questions et de faire des remarques : *Ah oui, il est comme cela à la maison ?* ou encore *C'est bien lui !* De toute évidence, ces parents aimaient parler de leur enfant. Ils ont apprécié que les éducatrices et l'équipe de recherche les écoutent, réagissent, posent des questions. Ils ont senti un intérêt, un désir de comprendre leur enfant de l'intérieur, en partant de sa famille et de son histoire. Pouvoir présenter son enfant comme unique, différent, comme un individu à part entière et non comme un enfant parmi les autres leur procurait une grande satisfaction. Ce sentiment a permis de contrebalancer celui qu'avait suscité le test par lequel l'enfant était évalué, comparé, sans que puisse être révélé son caractère distinctif et personnel.

Au centre des Petits Éléphants, la discussion autour des photos n'a pas vraiment démarré, contrairement à ce qui s'est passé dans les autres centres. Les éducatrices et les parents voulaient recevoir une formation en bonne et due forme, donnée par des spécialistes. La discussion que nous avons suggérée a été perçue comme une rencontre sociale où l'on parlait pour parler, sans plus. Les parents ne souhaitaient pas parler d'eux ni de ce qu'ils vivaient à la maison. Était-ce par pudeur ou par un a priori sur ce qui peut leur être utile ? Se percevaient-ils comme des parents-spécialistes voulant engager la discussion avec des éducatrices-spécialistes et des psychologues, pédagogues et autres ? Diane, une chercheure participant aux rencontres, s'est interrogée à propos de l'impact des éducatrices sur ces parents et sur l'ambiance de nos rencontres. Dans son journal de bord, elle s'adresse aux éducatrices :

D'une certaine façon, j'ai l'impression que, comme éducatrices, le style de personnes que vous êtes influence le déroulement des rencontres, mais surtout l'ambiance qui s'établit entre tous. La force de vos personnalités

contribue à drainer l'énergie du groupe dans le même sens que celui où vous vous inscrivez. Ainsi, les parents des Petits Éléphants, comme vous, ont tendance à être revendicateurs, à avoir des attentes qui se situent en dehors de notre mandat original. Comme vous, ils sont plutôt critiques sur ce qui est fait et sceptiques par rapport à la possibilité de résultats véritablement concrets. De même, comme vous, ils sont assez futés pour percevoir nos hésitations (Mercier, notes de terrain).

Dans des centres où plusieurs parents avaient besoin de beaucoup de soutien, comme au Croissant d'Or, l'intérêt des éducatrices pour le genre de discussion déclenché par les photos a rapproché parents et éducatrices tout en créant un climat de confiance et d'intimité. Ainsi, Gilbert, éducateur à Vol à Voile, nous a parlé des difficultés qu'il éprouvait avec un enfant et du travail qu'il devait entreprendre sur lui-même, en relation avec cet enfant.

Tout au long de ces rencontres, certains parents ont manifesté des réticences à parler simplement de leur enfant, à coller aux cas vécus et à aborder ceux-ci d'une manière expérientielle, qui puisse fonder une réflexion phénoménologique. D'autres, plus à l'aise, pouvaient faire part d'événements concernant l'enfant et la famille ; ils échangeaient spontanément sur le sens qu'ils tiraient de ceux-ci. Au centre des Petits Éléphants, la position arrêtée des éducatrices a donné lieu à une dynamique particulière. Pour expliquer cette différence, il conviendrait de tenir compte du niveau d'instruction des parents, de leur profession, de leurs centres d'intérêt, de leurs a priori culturels et de la dynamique du groupe. Nous n'avons pas cherché à convaincre ou à forcer les parents réticents ; nous les avons respectés, en tentant de nous adapter à eux, en modifiant parfois le contenu de nos rencontres.

1.6. DES THÈMES CHERS AUX PARENTS

Comme nous l'avons déjà mentionné, les parents aiment bien parler de leurs enfants, de la fierté qu'ils en retirent. L'évaluation initiale, en mettant l'accent sur les difficultés de l'enfant, a entamé cette fierté. À la deuxième rencontre, l'idée que le parent apporte une ou deux photos de l'enfant pour pouvoir le présenter était à cet égard appropriée. Un regard rétrospectif sur ce premier volet de la recherche indique que, sans le vouloir, nous avons d'abord présenté l'enfant sous un angle défavorable : il a été choisi parce qu'il avait de légères difficultés que des conversations éducatives pouvaient résoudre. Aurions-nous pu procéder autrement ? Sur le plan méthodologique, nous croyons que certaines modifications doivent être apportées ; nous en avons d'ailleurs tenu compte dans le second volet du programme de recherche. Lors de l'élargissement de la recherche-intervention à un plus

grand nombre de familles dont les enfants sont dans un centre de la petite enfance ou en prématernelle, nous avons utilisé des tests centrés sur des aspects positifs du développement de l'enfant, de la pratique éducative des parents et de leur compétence.

Dans les centres de la petite enfance, il nous a fallu trouver des moyens de briser la glace et de rejoindre les parents ; les photos ont rempli cette fonction. Ainsi, les éducatrices ont pu découvrir l'enfant à travers les yeux du parent, dans le contexte familial. En raison de l'intérêt des éducatrices et des autres parents, les participants ont perçu l'importance de leurs réflexions éducatives. Cette série de rencontres sympathiques, parfois amusantes, a été parsemée d'anecdotes sur l'enfant ou la famille ou sur des événements familiaux. Le dialogue s'est alors engagé.

Nous avons poursuivi en abordant le thème de la transition entre la famille et le centre de la petite enfance. Le responsable de la recherche a expliqué le rôle des rituels dans la vie quotidienne, puis nous en avons cherché des exemples. Les rituels d'arrivée dans le centre de la petite enfance et de départ le soir, tant pour le parent que pour l'enfant, ont alors été décrits. Des parents ont appris comment leur enfant se comportait au centre de la petite enfance immédiatement après leur départ le matin et avant leur arrivée le soir. Ils ont trouvé important de faire part à l'éducatrice des rituels qui prenaient place chaque matin au lever de l'enfant ou le soir au coucher. Ils lui ont demandé de raconter les journées du centre ; ils se sont mis à interroger l'enfant sur ses activités de la journée, non par habitude mais par intérêt réel pour les expériences éducatives qu'il vivait. Dans l'auto et parfois même dans le stationnement du centre de la petite enfance, tant à l'arrivée qu'au départ, des échanges avaient lieu.

La question de la perception du temps chez l'enfant et chez l'adulte a été soulevée à travers ces moments de transition. Puis nous avons proposé aux participants, afin de faciliter les échanges sur des expériences vécues, de participer à un jeu que nous avons conçu pour faciliter l'analyse des rôles des acteurs du récit d'expérience : le jeu de la Floride². Ce jeu a été perçu de manières très différentes d'un jumelage à l'autre. Certains parents (des « intellectuels ») y ont vu une grille d'analyse simpliste qu'ils refusaient de calquer à leur réalité ; avec eux, le jeu n'a pas engendré d'occasions de dialogue et d'approfondissement des discussions. D'autres l'ont considéré d'emblée comme un jeu et s'y sont engagés entièrement. Des expériences vécues ont été rapportées, des questions pratiques ont été soulevées, la

2. Dans ce jeu, il s'agissait de reconnaître les éléments narratifs du voyage en Floride d'une famille. Par la suite, la compréhension des éléments narratifs permettait d'interroger les expériences relatées par les parents.

discussion s'est amorcée. À la rencontre suivante, un parent nous a dit qu'après notre rencontre il avait refait le jeu avec son épouse alors absente, et qu'un échange fructueux avait eu lieu dans leur couple.

Nous avons tenu trois rencontres thématiques centralisées (intercentres), auxquelles les parents étaient invités à participer selon leur intérêt pour un thème ou l'autre. Les thèmes de ces rencontres, choisis au moyen d'un vote par les parents attachés aux différents centres de la petite enfance, ont été la monoparentalité, la fratrie et l'agressivité. Les parents qui y participaient en ont profité pour échanger sur leurs revendications, notamment au sujet des difficultés inhérentes à la monoparentalité. Lors de ces soirées, nous avons abordé différents sous-thèmes : la situation de la femme *versus* la problématique des familles monoparentales, le problème des horaires réduits au centre de la petite enfance, les difficultés de négocier avec le centre de la petite enfance lorsque les enfants sont malades et doivent rester à la maison, le travail *versus* l'aide sociale, le centre de la petite enfance comme ressource sociale et la redéfinition du rôle du centre de la petite enfance comme soutien à la famille :

Notre discussion amène à redéfinir le rôle du centre de la petite enfance comme partenaire dans l'éducation de l'enfant, et comme soutien à la famille. Des horaires plus souples, s'adaptant au milieu de travail, sont demandés. Les centres de la petite enfance pourraient aussi ouvrir de nuit et en fin de semaine afin de permettre aux parents de travailler sur des horaires de plus en plus difficiles. Car il est clair que les parents présents aimeraient profiter du centre de la petite enfance pour tous leurs besoins de garde et non pas seulement les jours de semaine. Ils en ont assez de devoir faire appel aux voisines ou aux « gardiennes » le soir, et à la grand-mère en fin de semaine. Aux réticences posées par les éducatrices en faveur de l'enfant face au trop grand nombre d'heures qu'il passe en service de garde sont opposés la réalité du marché du travail d'aujourd'hui, la survie financière de la famille et le fait que les enfants sont déjà dans cette situation. Pourquoi ne pas leur offrir le meilleur milieu possible, soit le centre de la petite enfance ? (Miron, notes de terrain).

Des thèmes d'intervention de plus en plus riches, qui répondent mieux aux préoccupations des parents, apparaissent en cours de recherche-intervention, parallèlement à un approfondissement de la relation famille-centre de la petite enfance. Certains thèmes n'auraient pu être discutés dès le départ. Par exemple, le thème de la sexualité chez l'enfant, qui implique le dévoilement de valeurs familiales, apparaît spontanément dans la plupart des centres de la petite enfance lorsque les éducatrices et les parents ont le sentiment de se connaître suffisamment pour traiter de cette question avec simplicité et naturel. Certains thèmes motivent même des parents à organiser des rencontres supplémentaires pour en discuter. À la fin du

programme d'intervention, plusieurs parents se réunissent pour chercher le financement nécessaire à la poursuite des rencontres, pour couvrir les frais de garde des enfants et les repas des soirées en commun.

Dans le cadre des rencontres thématiques, les parents affirment davantage leurs besoins, en matière de services de garde notamment. Ces remarques démontrent une progression de notre intervention qui va dans le sens d'un plus grand engagement spontané de chaque famille. Une atmosphère est créée grâce à laquelle les parents peuvent parler de leurs difficultés et affirmer leurs convictions sans avoir peur d'être jugés, tout en étant prêts à considérer des positions différentes. Ils interrogent les éducatrices et, à travers elles, le centre de la petite enfance : pourquoi permettez-vous telles choses et interdisez-vous telles autres ? Que faites-vous devant tel problème ? Le centre de la petite enfance pourrait-il ouvrir plus tôt et fermer plus tard ? Cette ouverture de part et d'autre et cette communication sont grandement appréciées par les participants, à un point tel que des questions et des inquiétudes sur l'après-centre de la petite enfance, sur l'école, apparaissent. Ce qui nous a conduits à organiser une soirée d'échanges sur la prématernelle.

2. RECHERCHE-INTERVENTION, ÉTHIQUE ET RELATION FAMILLE- CENTRE DE LA PETITE ENFANCE

Lors des rencontres, les questions éthiques qui se sont présentées aux éducatrices dans leur relation avec les parents n'ont pas fait l'objet d'une discussion spécifique. Elles ont surgi tout au long de nos rencontres, à l'occasion de la narration de cas vécus et de discussions sur des thèmes où les valeurs de la maison et celles du milieu de garde ont pu s'affronter.

2.1. VIE PRIVÉE ET BIEN-ÊTRE DES ENFANTS

Les services de garde ont pour objectif de veiller au développement global et au bien-être de l'enfant tout en fournissant un service de qualité aux parents. Le bien-être de l'enfant et son développement exigent la collaboration avec le milieu familial et un échange d'information constant entre la famille et le centre de la petite enfance, notamment lorsque des difficultés apparaissent chez l'enfant ou que le parent ne peut fournir certaines choses dont l'enfant a besoin, ou qu'il néglige de le faire. Ainsi, « Claudia nous dit combien elle trouve difficile de parler aux parents des souliers à changer,

ou des mitaines à acheter, sans blesser les parents ou les insulter. Elle a un souci évident de ne pas humilier les parents défavorisés » (Miron, notes de terrain). Claudia juge qu'elle n'a pas à mettre le parent dans une situation où il devrait parler de ses difficultés financières ou d'un événement qui l'a conduit à ces difficultés, une séparation par exemple. Pour sa part, Josée a trouvé un moyen de contourner ce problème. « Elle parle au parent en lui disant que ce morceau de linge traîne au centre de la petite enfance, qu'il ne sert pas au centre tout en étant à la taille de l'enfant et que dans le fond ce serait bien utile que l'enfant le prenne... » (Miron, notes de terrain).

Le parent développe parfois une telle relation de confiance avec l'éducatrice ou le service de garde qu'il devient enclin à la confiance. Par exemple, « Une mère, touchée par ce qui est apporté, nous confie qu'elle vient d'une famille dysfonctionnelle où il y avait beaucoup de violence et de mensonges. Elle laisse aussi deviner qu'elle a été victime d'abus sexuel » (Miron, notes de terrain). En outre, la famille peut vivre des bouleversements qui affectent les enfants. Les éducatrices s'en rendent compte rapidement, car l'enfant raconte spontanément ce qui s'est passé à la maison : disputes, séparation, nouveau conjoint, violence conjugale, etc. Comment intervenir ? Doivent-elles intervenir ? Jusqu'où le souci du bien-être de l'enfant permet-il à l'éducatrice d'aborder ces questions délicates avec le parent ?

Ainsi, l'éducatrice possède souvent des informations très personnelles concernant la famille, ces informations étant fournies par le comportement de l'enfant ou par l'enfant lui-même. Par exemple, un enfant raconte à son éducateur qu'il est « chanceux parce qu'il a deux pères » ; le matin, lorsqu'il se réveille, il va se glisser entre eux. À un autre moment, une petite fille raconte que sa mère a eu beaucoup de peine ce matin-là parce qu'elle et son père se sont disputés ; elle précise que sa mère a eu tellement de peine qu'elle est restée couchée sur le sol de la cuisine pendant de longues minutes. Ces exemples illustrent la difficulté pour une éducatrice de jouer son rôle et d'assumer la connaissance de certains aspects douloureux de la vie privée de la famille.

Avant et après les rencontres avec les parents, nous nous entretenons avec les éducatrices pour approfondir certains points et préparer ensemble l'organisation des rencontres ultérieures à partir des propositions des parents. Dans nos entretiens avec les éducatrices, la question qui revient le plus souvent concerne la manière d'intervenir. La question « faut-il intervenir ou pas ? » ne se pose que rarement et, dans ces cas, il semble que si l'éducatrice avait eu les moyens d'intervenir comme elle l'entendait, la question ne se serait même pas posée.

2.2. VALEURS FAMILIALES ET VALEURS DU CENTRE DE LA PETITE ENFANCE : LA TRANSITION DE L'ENFANT

Nous discutons des valeurs présentes au centre de la petite enfance et dans le milieu familial afin de favoriser la transition entre la famille et le centre de la petite enfance pour l'enfant. Dans ces discussions, des différences importantes apparaissent quant à l'éducation sexuelle, à la religion, à la discipline, à l'attitude à adopter à l'égard des jouets violents et de la mort. Une double question se pose : « Le centre doit-il refléter les valeurs de la famille ? » et « Le centre doit-il agir lorsqu'il se rend compte que des valeurs éducatives sont absentes, non appliquées ou discutables dans la famille ? » Ainsi : « Claudia mentionne la réflexion qu'elle a eue à ce sujet, réflexion qui s'est étendue à l'équipe en entier et qui a soulevé de nombreuses discussions. Dans leur centre de la petite enfance, ils en sont arrivés à organiser une rencontre avec tous les parents, au début de chaque année, après les vacances d'été, pour leur faire part des valeurs véhiculées par le centre de la petite enfance et ainsi initier un dialogue avec eux » (Miron, notes de terrain).

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

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

Ces situations entraînent de la frustration chez les éducatrices, qui se sentent souvent impuissantes face à la pauvreté et à la négligence des parents. De plus, elles se sentent exploitées lorsqu'elles fournissent à l'enfant des vêtements et de la nourriture que devraient fournir les parents. Devant des attitudes parentales qu'elles jugent inacceptables, les éducatrices éprouvent de la colère. Voici des exemples de questions qui surgissent : le rôle du centre de la petite enfance est-il d'éduquer certains parents ? Le centre doit-il compenser les manques ou les négligences de la famille ?

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

À travers les modes de fonctionnement adoptés au centre de la petite enfance et en constatant les apprentissages acquis par leurs enfants, des

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

Les éducatrices souhaitent favoriser la communication entre la famille et le centre de la petite enfance afin qu'il y ait une certaine cohérence entre les valeurs véhiculées dans les deux milieux. En revanche, il y a eu peu de discussions à propos des valeurs à adopter ou des compromis à faire lorsqu'il y a divergence. Nos rencontres ont-elles permis d'améliorer cette cohérence ? Auraient-elles pu permettre une négociation de ces valeurs ?

2.3. LE SOUTIEN À LA FAMILLE

Les éducatrices sont parfois perçues par les parents comme étant mieux à même d'inculquer certaines habitudes à leur enfant : par exemple, au centre de la petite enfance, l'enfant s'habille seul, mais pas à la maison ; avec les éducatrices, il ramasse les jouets, mange du brocoli et ne se lève pas à la table, alors que le parent n'y arrive pas chez lui. De plus, l'éducatrice semble être toujours de bonne humeur, ne pas élever la voix et avoir la tête pleine de trucs et d'idées d'activités. Aux yeux de certains parents, l'éducatrice incarne la compétence éducative. Ils veulent donc obtenir la compréhension de celle-ci, comme l'illustre l'histoire de la maman de Patrick. Voici le bilan rapporté de sa participation au projet :

À un certain moment, elle baisse les yeux et nous parle d'un moment clé, où tout aurait pu flancher. Un soir, l'hiver dernier, alors que son fils ne l'écoute pas et l'envoie promener, elle entre dans une colère terrible. Elle se met à frapper tout ce qui est autour d'elle. Son fils est près d'elle. Lorsque sa colère se calme, elle aperçoit des marques de doigts sur la joue de son fils. Elle ne se souvient pas de l'avoir atteint. Que vont dire les éducatrices, demain ?

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

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

Elle entreprend donc une thérapie. Peu de temps après le début de celle-ci et, sans qu'elle ait reparlé au centre de l'incident avec Patrick, elle veut rencontrer Ludivine. Elle veut lui dire qu'elle est en thérapie, qu'elle veut s'en sortir et pourquoi elle le fait. Ludivine l'écoute, l'approuve, prend le temps de discuter avec elle. De son aveu même, c'est comme si un poids énorme lui était enlevé des épaules. Elle part heureuse, soulagée : elle a été écoutée, comprise et non jugée. Au moment où elle raconte cela, elle murmure : *Quand j'ai été voir Ludivine, si ça ne s'était pas passé comme cela, j'aurais tout laissé tomber ; je ne serais pas allée en thérapie* (Miron, notes de terrain).

Cet exemple illustre le rôle de soutien à la famille que peuvent jouer les éducatrices. Dans cet exemple, Ludivine nous a par la suite expliqué qu'elle s'est interrogée sur ce qui était le mieux pour l'enfant : devait-elle signaler le cas à la protection de la jeunesse ou tenter quelque chose ? Elle a décidé d'attendre parce qu'elle avait un lien avec la mère, que le projet lui assurait un certain suivi et que l'enfant était présent au centre de la petite enfance toute la journée. Cet exemple laisse entrevoir l'importance du regard posé par les éducatrices sur les parents, et de ses conséquences. Dans ce cas, toutes les éducatrices avaient-elles à être informées du geste de Louise ? Aurait-il dû y avoir concertation afin qu'une seule éducatrice intervienne auprès de la mère ? Sur ces questions, doit-il y avoir une règle de confidentialité entre les éducatrices ? Ce qu'a vécu Louise avec les éducatrices de son centre de la petite enfance dépasse le cadre de la relation éducatrice-enfant. Les éducatrices y sont-elles préparées ? Nous avons de claires indications démontrant que nos rencontres ont mieux préparé les éducatrices à soutenir les parents dans leur rôle³.

2.4. LES JOUETS ET LA VIOLENCE

Dans un centre de la petite enfance,

[...] le sujet abordé le plus controversé a été celui de la violence et de l'acceptation ou non des jouets à caractère violent ou du visionnement

3. Voir Miron (1998).

de films et d'émissions contenant des scènes de violence. Ainsi, le centre de la petite enfance interdit les armes-jouets ; c'est une décision d'équipe. Les parents interdisent les armes-jouets en général mais pas tous. En outre, ils sont inégalement permissifs quant au visionnement d'émissions comportant des scènes violentes, mais personne n'affirme une position suffisamment arrêtée pour que la discussion s'anime et prenne de l'intensité. Comme à l'accoutumé, les discussions sont caractéristiquement polies, j'oserais même dire empreintes de complaisance. C'est comme s'il ne fallait pas déranger ni être dérangé (Mercier, notes de terrain).

À l'instar de certains parents, les éducatrices ont adopté une position pragmatique à l'égard des jouets dits « violents » ; ils sont la cause de turbulence, de chamailleries et de pleurs : ils sont donc proscrits. Certaines éducatrices le font pour promouvoir des valeurs de non-violence et de paix. Toutefois, quelques parents (des pères en particulier) se demandent si le fait d'interdire tous les jouets violents, même symboliques (une branche recourbée pour imiter un fusil, par exemple) aide l'enfant à comprendre les effets néfastes de la violence. Cette discussion soulève chez les éducatrices un doute : interdire la représentation de jouets violents ou le visionnement de films comportant des éléments de violence est-il un moyen efficace de mettre en œuvre des valeurs de non-violence ? Un autre parent va plus loin : une certaine dose d'agressivité et de violence n'est-elle pas nécessaire pour que l'enfant puisse se faire une place dans notre société ?

Au fil de la conversation, les éducatrices se rendent compte qu'elles invitent en général les enfants à se défendre et à ne pas se laisser faire lorsque d'autres enfants les agressent, et des moyens de défense verbaux sont alors suggérés. Il y a donc lieu de se demander où est la limite entre la défense et l'attaque. On trouve là matière à réflexion et une invitation à considérer la cohérence entre les valeurs prônées. La question des valeurs a nécessité plusieurs rencontres ; des thèmes variés, différents d'un jumelage à un autre, ont été soulevés : la violence, l'agressivité, le sexisme, les valeurs reliées à la sexualité, le suicide.

2.5. LA SEXUALITÉ VÉCUE AU CENTRE DE LA PETITE ENFANCE : L'HISTOIRE D'UN CHOC

Les récits d'expériences des éducatrices et des parents du centre de la petite enfance Pré-Fleuri sur le thème des valeurs illustrent comment les parents et les éducatrices se sont servis des rencontres pour aborder des questions éducatives parfois très délicates, pour mieux les comprendre et les résoudre ensemble. Au cours d'une soirée où les éducatrices parlent de la manière dont elles interviennent sur diverses questions, le thème de la sexualité est soulevé. Les éducatrices mentionnent que les enfants explorent

leur corps et leur sexualité, dans un climat de respect et de tolérance. Durant la sieste, certains enfants se masturbent sans que les éducatrices interviennent.

Une mère est alors surprise et choquée : Claudelle se masturbe-t-elle au centre de la petite enfance ? Un autre parent est également dérangé par l'attitude tolérante des éducatrices sur cette question. À qui revient la tâche de l'éducation sexuelle : au centre de la petite enfance ou à la maison ? Alors s'enclenche une discussion animée où les éducatrices sont remises en cause.

Tandis que les éducatrices s'expriment à propos de leur manière d'intervenir sur les questions sexuelles, sur ce qu'elles permettent aux enfants, une mère est complètement époustouffée, assommée par ce qu'elle vient d'entendre : les attouchements personnels seraient permis à son enfant au centre de la petite enfance. Elle n'est absolument pas d'accord et elle est vraiment surprise. Là s'amorce une discussion délicate entre la mère et les éducatrices. D'une part, pour que chacun s'entende bien sur ce qui est toléré et ne l'est pas, les éducatrices prenant soin de mentionner que le centre de la petite enfance n'est pas un milieu de « débauche », et d'autre part, que la question sexuelle est conservée dans les limites du raisonnable, de l'intimité. Mais la mère est très surprise et elle a besoin d'être rassurée, ce que les éducatrices comprennent et tentent de faire. On s'entend pour en parler : si Claudelle se masturbe, les éducatrices en parleront à sa mère. Il y a là une invitation et un rendez-vous à la communication qui s'établit.

Cathy nous fait part de ses difficultés face aux questions sexuelles. De religion juive et immigrée depuis quelques années seulement, elle est très surprise de la manière dont les Québécois considèrent le corps et la sexualité. Dans sa culture, c'est à elle de voir à l'éducation sexuelle de ses enfants ; ce n'est pas au centre de la petite enfance. De même pour l'éducation religieuse. Ce terrain lui appartient. En discutant avec Gilbert, elle se rend compte qu'elle ne peut faire autrement qu'accorder une certaine place au centre dans cette éducation, étant donné le nombre d'heures que son enfant y passe chaque semaine et l'importance qu'a celui-ci dans sa vie. Mais elle tient à travailler dans une collaboration étroite avec le centre de la petite enfance, dans une communication constante pour pouvoir diriger cette éducation. Il est important pour elle qu'elle soit au cœur de cette éducation et non une simple spectatrice. Ces différences de valeur nécessitent une concertation et une communication soutenues entre la famille et le milieu de garde (Miron, notes de terrain).

Marlène, éducatrice, parle de cette soirée :

Par rapport à la soirée sur la sexualité, je me suis demandé : « Voyons, ça fait vingt ans que j'en parle, que je suis là-dedans, dans la soupe aux choux... » Cela m'a questionné particulièrement, au niveau de mes valeurs

et de la place que je peux prendre à l'intérieur de la famille. Cela fait aussi partie de mon questionnement dans la vie : est-ce que je prends trop ou pas assez de place ? » (Marlène, éducatrice).

Claudia ajoute :

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

Gilbert raconte l'incident, à sa manière :

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

La discussion sur ce thème, que certains ont qualifié de « chaud », a nécessité deux soirées. Parents et éducateurs se sont finalement entendus pour en discuter régulièrement et donner le premier rôle à la famille sur cette question tout en laissant au centre de la petite enfance une certaine latitude qui doit refléter l'attitude généralement admise dans la société. Les éducatrices ont une position cohérente et similaire sur l'éducation sexuelle à donner à l'enfant ; elles sont conscientes que cette éducation peut s'opposer à des valeurs et à des règles de la famille. Gilbert mentionne que c'est tant mieux si le centre de la petite enfance va plus loin que le milieu familial, tandis que Marlène se demande si elle intervient trop dans la vie des familles. Nous avons touché là une question éthique importante que nous n'avons probablement pas menée à son terme. Les éducatrices ont cherché à éviter une confrontation et à rassurer les parents ; elles ont adopté une attitude de prudence qui s'est manifestée à Vol à Voile par le retrait des livres traitant de la sexualité de l'enfant.

Ce thème soulève la question suivante, que nous avons soulevée plus haut : le service de garde doit-il transmettre des valeurs parfois différentes

de celles du milieu familial ? Les discussions ont souvent été courtes, orientées sur les moyens utilisés et non sur la remise en question des valeurs soutenant l'action. La cohérence entre certaines valeurs prônées par les éducatrices et leur action n'a pas été abordée. Cependant, les entretiens réflexifs centrés sur des cas vécus, tout en soulevant des questions éthiques, ont permis à des éducatrices de s'ouvrir à l'*autre* parent et de lui porter attention. Il s'agit là d'un pas important dans une démarche éthique.

Dans un autre centre de la petite enfance, le thème de la sexualité n'ayant pas été abordé durant nos rencontres, faute de temps, les parents ont décidé d'organiser eux-mêmes une rencontre supplémentaire, au domicile d'une des familles. Ils y ont invité des membres de l'équipe de recherche. Cette soirée illustre le besoin de conversations significatives chez les parents (Walsh, 1997).

2.6. DES ÉMOTIONS ENFOUIES : LA FRONTIÈRE AVEC LA THÉRAPIE

Un climat de confiance, des discussions centrées sur le vécu de la famille, une écoute attentive ont permis aux parents de parler d'événements et d'émotions qu'ils n'ont que peu souvent l'occasion de partager. Ainsi, la mère d'Annie, Camélia, invitée à parler d'une expérience vécue pour illustrer son propos, s'est mise à raconter l'histoire de la famille, de la naissance d'Annie à aujourd'hui (Miron, p. 8). Malgré les tentatives pour l'amener à préciser une situation, elle a poursuivi. Et, finalement, nous avons perçu que c'était de son histoire qu'il était question, d'une tranche importante de sa vie, de sa relation avec cet homme, le père d'Annie, de ses espoirs et de ses déceptions. Des émotions fortes, contenues, implicites dans les mots qu'elle employait et les événements qu'elle nous contait étaient présentes, créant un climat d'intimité que nous percevions presque physiquement, comme une bulle. Les parents interagissaient spontanément et construisaient des connaissances personnelles en commun ; le processus de recherche de sens était amorcé.

Voici un autre exemple dans lequel le processus de recherche de la signification, en commun, procède du récit d'expériences personnelles. Vers la fin du premier volet de la recherche-intervention :

la mère de Benoît nous parle d'un comportement de son fils qui l'inquiète. Affectueux, il lui arrive souvent d'approcher un inconnu, de tenter d'établir une communication avec lui et de l'embrasser. Pour cet enfant, le chauffeur de taxi est gentil de les amener au centre de la petite enfance et, pour le remercier, il lui donne un baiser. Sa mère lui explique que tout le monde n'est pas gentil, que c'est le travail du chauffeur de

taxi que de les conduire. Les explications sont insuffisantes. La mère est affectueuse avec son fils ; cette affection s'exprime par le toucher, elle tente de lui donner toute l'affection et la qualité de contact dont il a besoin. L'attitude de Benoît l'inquiète cependant. On perçoit bien qu'il y a une autre crainte : celle que quelqu'un abuse de Benoît, que sa demande de contact physique avec des inconnus, surtout des hommes, le rende vulnérable. À travers ses craintes, la mère nous parle d'autre chose, de son propre besoin de communiquer un vécu difficile. Elle a déjà parlé de son passé pénible dans ce qu'elle a nommé une famille dysfonctionnelle. Une qualité de présence et d'écoute s'installe dans le groupe : elle est prête à aller plus loin. Après la rencontre, nous réfléchissons aux moyens de l'aider sans que le groupe ait à entrer dans une analyse de nature thérapeutique (Miron, notes de terrain).

Quand cela s'est révélé nécessaire, il nous est arrivé de recommander à telle personne aux prises avec de graves problèmes de consulter un médecin ou de contacter son centre de services communautaires ; cependant, la recherche-intervention se maintenait dans les limites de la recherche de la signification de l'expérience éducative, en commun. Cette recherche en elle-même permettait aux parents de réfléchir à leur pratique pédagogique et de se situer de façon équilibrée par rapport à des buts qui leur étaient propres.

Ces deux exemples illustrent le climat d'intimité et d'écoute qui se crée lors de certaines rencontres. Les échanges n'en viennent pas systématiquement à ce climat mais le rendent possible ; et quelques parents ont utilisé cette possibilité pour leurs propres besoins, sans que nous ayons à entrer dans les considérations propres à une thérapie. Ces parents, ayant partagé leur vécu émotionnel plus que les autres, l'ont fait naturellement au sein d'une démarche d'intervention éducative ; ils n'auraient pas souhaité entreprendre une thérapie individuelle ou de groupe. Leurs propos intenses, chargés d'émotions, nous ont pourtant amenés à la frontière de la thérapie. Que s'est-il passé ?

Les parents ont très bien compris que nous ne nous posions ni en psychologues, ni en thérapeutes et que la nature de notre intervention était différente. La frontière entre éducation et thérapie avait donc été clairement tracée. La compréhension de cette délimitation que nous avions posée dès le départ a permis aux parents que nous rencontrions d'utiliser le groupe comme soutien personnel, sans crainte que celui-ci ne les entraîne plus loin qu'ils ne le souhaitaient. Notre écoute en devenait non menaçante et nos rencontres différaient fortement de celles d'un groupe thérapeutique où l'émotion implicite est fortement invitée à s'explicitier. Ici, les parents qui n'avaient pas envie de parler n'étaient pas tenus de le faire.

Les parents ont-ils bénéficié de ces moments d'écoute intense et de dialogue ? Pour ceux qui ont ainsi dévoilé leur histoire personnelle, nous avons remarqué un soulagement, un apaisement parfois notables dans la soirée même et d'autres fois observés par les éducatrices dans les jours suivants. Cette diminution de la tension intérieure des parents a-t-elle pu se traduire par une meilleure compétence à intervenir auprès de leur enfant ? Il est permis de croire qu'avec cet apaisement le parent est devenu plus disponible à son enfant, plus patient et plus attentif et que sa pratique éducative s'est développée. C'est en tout cas ce dont témoigne l'analyse statistique des résultats de l'intervention⁴.

Comment ont réagi les parents qui hésitaient à se confier ? Nous n'avons que peu d'éléments verbaux pour répondre à cette question. Durant les discussions, certains ont parfois paru mal à l'aise, tandis que d'autres semblaient intéressés, empathiques. Nous n'avons pas noté que l'intimité de certaines conversations ait divisé le groupe ou éloigné certains parents. Nous croyons qu'au contraire ces échanges ont permis de souder le groupe et de le transformer en un groupe lié par une connivence profondément humaine. Dans certains sites, nous avons même remarqué une nette baisse de la dépression parentale et du sentiment d'isolement social des parents.

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

2.7. UN GROUPE DE PARENTS OÙ TOUT LE MONDE SE CONNAÎT

Dans bien des cas, les parents qui participaient aux rencontres ne s'étaient encore jamais rencontrés, sinon rapidement lorsqu'ils amenaient ou reprenaient l'enfant, à l'entrée du centre. Dans un site, toutefois, la situation a

4. Voir Tochon (1999).

été très différente, et cela a modifié la nature des rencontres. Le centre de la petite enfance de l'Arc-en-Ciel est situé en milieu rural. Les parents ont souvent l'occasion de se côtoyer dans le village, dans ses activités sociales ; parfois, ils travaillent dans la même entreprise. Dès le début, un climat de discussion différent de celui observé dans les autres centres de la petite enfance s'est établi, un climat que Diane Mercier qualifie de plus « en surface ». Les parents semblaient très conscients de la petitesse de leur milieu et du manque de respect de l'anonymat qui caractérise le contexte villageois, contrairement à ce qui se passe généralement dans les centres de la petite enfance en milieu urbain. Elle note :

Les parents m'ont paru sur la défensive. J'ai du mal à comprendre pourquoi. C'est comme si les parents craignaient que ce qui allait être dit puisse avoir des conséquences négatives ultérieurement. Pour une raison ou l'autre, ils se sont mis au neutre, ils ont ressenti le besoin de ne pas se compromettre... Les parents ne voulaient pas s'exposer à la critique. Il est d'autant plus menaçant de se laisser aller quand on risque d'être stigmatisé. Chacun des parents côtoie l'autre ; et chacun devra continuer de partager un même milieu pour les nombreuses années à venir. Il m'a semblé que ces parents avaient davantage le souci de nous parler de faits et de circonstances qui démontrent que leur enfant a des problèmes tout à fait normaux, plutôt que de parler des possibles difficultés d'intégration (Mercier, notes de terrain).

Dans un contexte comme celui-ci, les discussions amorcées dans le cadre du projet devenaient moins anonymes, impliquaient davantage chacun, parce qu'elles pouvaient déborder le cadre du centre, se poursuivre et se répercuter au travail ou à l'occasion de rencontres sociales dans le village. Le fait de recevoir des personnes extérieures à ce groupe (les membres de l'équipe de recherche) a-t-il contribué à susciter ce genre de discussions ? Si les parents et les éducatrices avaient été seuls, les échanges se seraient-ils déroulés de la même manière ?

2.8. LA PRÉSENCE MASCULINE

Tout au long de ces quatre années de rencontres, les hommes ont été en minorité. Dans le premier volet de recherche-intervention, un éducateur a participé au projet avec 15 éducatrices. Un ou deux pères, rarement plus, ont été présents dans chacun des jumelages. Dans le second volet, quatre éducateurs ont participé au projet, et dans deux des sites les deux cinquièmes des parents étaient des pères, mais c'était plutôt l'exception. Cette observation a été notée à plusieurs reprises et tous, hommes et femmes, ont souhaité une plus grande participation masculine. Au cours d'une rencontre organisée sur le thème de la monoparentalité, cette question est revenue avec force.

Dès notre première rencontre au centre de la petite enfance Arc-en-Ciel, la question a été soulevée à propos de différences dans la manière dont les pères et les mères assurent la transition entre la famille et le centre de la petite enfance.

Lorsqu'il a été question des coupures vécues avec l'enfant lors de la transition maison/centre de la petite enfance, le débat a vite porté sur des considérations propres à l'expérience maternelle. Lorsqu'un enfant intègre un nouveau milieu, une différence d'attitude et de perception a souvent été remarquée entre les pères et les mères : les pères se détachent volontiers, les mamans vivent difficilement la coupure, par exemple quand l'enfant intègre le milieu de garde.

Plusieurs parents expliquent ce sentiment de coupure, chez les mères, par la perception de couper le cordon ombilical. L'ensemble des mères mentionnent vivre ces coupures assez difficilement. Elles ressentiraient un pincement au cœur de voir leur enfant entrer dans un centre de la petite enfance. Bill, le seul homme présent, dit pour sa part qu'il n'a pas vécu ces déchirements lors des passages obligés par les différentes étapes du cheminement de son enfant : maison/centre de la petite enfance, centre de la petite enfance/maternelle/première année. Pour lui, c'est facile de voir sa fille entrer dans un nouveau milieu du moment qu'il sent que cela se passe bien pour elle... Armande invite les mères à amener les conjoints aux prochaines rencontres. Ce souhait est partagé par Bill. Ce dernier souhaite la présence d'autres hommes, car il croit que le discours pourra ainsi prendre des directions différentes. De plus, il se sentira moins seul (Mercier, notes de terrain).

Dans les rencontres subséquentes, Bill se taille une position de leader :

[...] le leadership qui paraît lui être accordé l'est naturellement, sans contestation. Je pense que ce leadership lui est acquis simplement parce qu'il est un homme (le seul homme) et qu'il se pose comme solide et ferme, plein de bon sens, sachant ce qui est à faire et habilité à donner des conseils. En effet, Bill s'exprime avec plus de force et de fermeté que l'ensemble des autres parents (féminins) et il affiche sa vision des choses comme étant la mieux éclairée ; sans arrogance, mais avec assurance (Mercier, notes de terrain).

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

Dans chacun des centres de la petite enfance visités, l'attitude adoptée tour à tour par le père et la mère présente ses particularités. Les rituels établis sont modifiés et sont parfois très différents. Connaissant bien les limites de chacun d'eux, l'enfant compose différemment lorsqu'il est avec son père ou avec sa mère. Ainsi, comme le relève François, les rituels matinaux adoptés par Josiane se révèlent plus rapides et limités si c'est le papa qui la reconduit que si c'est la maman ; *et elle ne pleure*

pas. Des différences importantes peuvent fréquemment être notées selon les personnes en interaction. Dans la discussion postérieure à la rencontre, François remarque que les rituels adoptés ont davantage tendance à se prolonger si c'est la mère qui vient reconduire et rechercher l'enfant que si c'est le père. Pour expliquer ou justifier l'attitude adoptée de part et d'autre, il semble que les hommes ont tendance à aborder les rituels à partir de considérations pragmatiques qui s'inscrivent dans la vision assez immédiate des contraintes organisationnelles. Les mères prennent davantage en considération que l'ensemble des pères des données affectives et émotionnelles (je ne dis pas émotives) qu'elles jugent susceptibles de répercussions réelles sur le développement et l'avenir de l'enfant. Tout est question de points de vue, de nuances et d'équilibre (Mercier, notes de terrain).

Cette différence de perception est fréquemment soulevée au cours de nos rencontres et fait parfois l'objet de discussions très animées dans les couples, voire de conflits. Notre intention n'est pas d'affirmer cette différence, mais de comprendre son rôle dans les rencontres. À plusieurs reprises, ces remarques sur les différences entre le père et la mère ont fait surgir une discussion déjà présente dans le couple ; elles ont permis de décrystalliser et de relativiser des positions en faisant intervenir d'autres points de vue tout en favorisant une compréhension du groupe.

Par exemple, en évoquant les moments où le père dépose ses enfants au centre de la petite enfance :

Julien et son épouse sont invités à parler, à écouter puis à reparler de cette transition à l'entrée et à la sortie du centre, transition qui semble difficile, très courte, trop courte aux yeux des éducatrices. Il y a un certain entrain dans la conversation. Cette légèreté permet à Julien de se questionner plus en profondeur, d'écouter les éducatrices et d'amorcer avec elles une discussion sans avoir à se barricader ou à se retirer de la discussion. Les éducatrices ont nettement l'impression d'avoir « cassé la glace » sans avoir suscité une réaction négative de sa part.

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

La présence masculine dans les centres de la petite enfance est souhaitée par la majorité des parents. Ainsi :

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

Lors de la rencontre sur le thème de la monoparentalité, on déplore la faible représentation masculine :

À part François et moi, aucun homme n'est présent à cette rencontre. Les mères le notent à quelques reprises. L'une d'elles amène une réflexion personnelle : la monoparentalité est un problème de femmes, le père de son enfant ne se définit jamais comme monoparental. Une autre mentionne que les hommes ne restent pas longtemps seuls après la séparation, ils forment rapidement un autre couple. Cette prise de position fait l'unanimité chez les participantes. Pour illustrer cette différence d'attitudes entre la femme et l'homme, une mère rapporte que, lorsqu'elle était en couple, si elle restait le soir avec son enfant, c'était normal. Alors que si le père restait seul avec lui pour la soirée, parce que la mère se rendait à une rencontre de parents par exemple, le père gardait l'enfant (Miron, notes de terrain).

Les hommes qui occupent une fonction d'éducateur chez les enfants d'âge préscolaire sont rares. Dans un contexte où de nombreux enfants sont issus de familles monoparentales où le père est quasi ou totalement absent, la présence d'un ou de plusieurs hommes dans le centre de la petite enfance est souhaitée.

La présence masculine dans le centre de la petite enfance Vol à Voile était un thème, semble-t-il, d'une grande importance. Paule, mère d'Éric, affirme à ce propos qu'étant monoparentale elle a cherché le centre de la petite enfance où il y a des éducateurs (masculins). Il importe pour cette mère que son fils entende au moins la voix d'un homme. Éric demande souvent à sa mère pourquoi d'autres enfants ont un père alors que lui il n'en a pas. Il a même développé une certaine agressivité (El Moutaouakil, notes de terrain).

Gilbert, éducateur à Vol à Voile, s'interroge sur cette présence masculine : désire-t-on cette présence masculine dans les centres de la petite enfance ? Il doute que certaines éducatrices souhaitent vraiment cette complémentarité des rôles masculins et féminins. Doit-on mettre en place une politique de discrimination positive à l'égard du personnel masculin dans les services de garde ? Il dénonce en outre les préjugés présents chez

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

La présence minoritaire des pères à ces rencontres confortée par l'expérience des intervenants sociaux en éducation familiale, la rareté des éducateurs masculins, la tâche éducative surtout dévolue à la mère mettent en évidence une situation délicate : l'éducation des enfants en bas âge est-elle surtout une responsabilité féminine ? Cette question sous-tend continuellement les rencontres d'éducation préscolaire. La formule même des rencontres, des discussions autour d'une table est-elle à même d'attirer les pères et de leur permettre de s'engager davantage ? Y aurait-il une formule « masculine » à trouver ?

CONCLUSION

L'analyse de la recherche-intervention met en évidence qu'un pacte doit s'établir, entre le centre de la petite enfance et le milieu familial, pour offrir la meilleure éducation possible aux enfants ; un pacte où les valeurs de la famille, celles du milieu de garde et, dans un sens plus large, celles de la société seront comprises et respectées. La première étape paraît être la communication en vue de l'établissement d'une base commune, autour de laquelle doit s'établir un climat de confiance réciproque. À travers des valeurs parfois distinctes, la famille et le centre de la petite enfance sont là pour le bien de l'enfant. Nous devons aussi faire confiance en la capacité qu'ont les enfants de côtoyer des valeurs différentes sans en être perturbés.

Les outils narratifs et réflexifs que nous avons utilisés sont de nature à créer cette relation fondée sur la confiance et orientée vers des objectifs communs.

Le travail des éducatrices avec les jeunes enfants et les parents fait intervenir des valeurs, tant au service de garde qu'à la maison. Cependant, la réflexion éthique sur les expériences vécues est difficile ; un climat spécial d'écoute et de compréhension doit être créé pour cela. La peur d'être jugé, le besoin de défendre son rôle et son territoire, l'envie de juger l'autre, la déstabilisation que pourrait créer une remise en question éthique et le manque de balises à la profession d'éducatrices en services de garde s'inscrivent en filigrane dans les discussions dans lesquelles des thèmes éthiques sont abordés. C'est peut-être la raison pour laquelle nous avons discuté de l'action plus souvent que des valeurs qu'elle sous-tend.

L'amour des enfants, le souci de leur bien-être et de leur développement harmonieux invitent les éducatrices à intervenir auprès de la famille, particulièrement en milieu défavorisé où les difficultés parentales sont plus nombreuses. On reconnaît maintenant aux centres de la petite enfance un rôle d'intervention précoce auprès des enfants et de soutien à la famille en milieu défavorisé. Le ministère de la Famille et de l'Enfance a alloué des montants importants pour l'implantation de son programme « Jouer, c'est magique » et pour le soutien à la tâche en milieu défavorisé. Ces orientations ont été remises en question avec la création du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Malgré cela, le besoin d'éducatrices capables de travailler avec des enfants et des familles qui présentent des difficultés particulières, dans un esprit de respect et de partenariat, est de plus en plus grand.

Actuellement, la formation collégiale ne répond pas, ou répond peu, à ce besoin. Ce nouveau rôle des services de garde en milieu défavorisé souligne le besoin d'apporter aux éducatrices des balises éthiques qui leur permettront d'affronter des situations difficiles, complexes et qui font appel à leurs valeurs éducatives. Il faut de surcroît mettre en place des outils de formation à la réflexion éthique dans les centres de la petite enfance.

Nous avons utilisé des outils réflexifs et narratifs pour traiter de la transition entre la famille et le centre de la petite enfance. Nous avons analysé les récits d'expériences en abordant la situation initiale des parents, l'événement qui l'a déclenchée, le destinataire, la quête de l'enfant, du parent, de l'éducatrice, et leur place dans ce récit d'expérience, les destinataires de l'action, les aides et les obstacles au progrès. Ces outils pourraient être appliqués aux cas éthiques : ceux-ci s'inscrivent dans une histoire, c'est-à-dire dans la quête que poursuit le héros. L'attention à l'autre qui s'est développée chez tel éducateur, par exemple, permet de changer le point de vue, de raconter l'histoire en plaçant tour à tour le parent, l'éducateur et l'enfant dans la situation du héros et de recréer l'histoire du point de vue de chacun. La situation des parties est ainsi contextualisée. À partir du récit d'expérience, on s'interroge ensemble sur les moyens utilisés : aident-ils l'enfant ou font-ils obstacle à son développement ?

On peut qualifier cette recherche-intervention de « sur mesure » non pas dans le sens d'une approche orientée en vue d'un résultat précis, attendu, mais plutôt dans l'ajustement de la recherche et de l'intervention aux besoins et aux particularités des parents et des milieux de garde à travers la sensibilité à l'autre, l'attention à « l'autre parent ».

CHAPITRE

7

La recherche-intervention à Croissant d'Or

Une contribution positive
en milieu défavorisé

Jean-Marie Miron
Université du Québec à Trois-Rivières
jean-marie_miron@uqtr.ca

Dans les pages qui suivent, je¹ vais raconter l'histoire de Croissant d'Or, un centre de la petite enfance dans lequel notre équipe est intervenue pendant un an. Nous venions, le soir, rencontrer des parents et les éducatrices de leurs enfants. Je tâcherai ici de dégager le fil conducteur de ces rencontres constitué de la volonté des parents de résoudre leurs difficultés, dans l'esprit de ce centre de la petite enfance particulier.

L'histoire de la recherche-intervention au centre de la petite enfance Croissant d'Or, bien que se situant dans un cadre identique à celui des autres services de garde, mérite d'être racontée, car elle illustre particulièrement bien ce que les parents et les éducatrices peuvent retirer d'une intervention comme celle-ci dans un milieu défavorisé semi-urbain. On peut comprendre ces résultats à la lumière du concept d'*empowerment* défini comme étant à la fois un processus et un résultat qui peut se traduire chez les parents par une attitude proactive à l'égard de l'aide qui leur est offerte, par la promotion de leurs compétences et un sentiment de contrôle et de sens par rapport aux actions qu'ils posent (Dunst et Paget, 1991). Notons que l'*empowerment* ne peut naître que dans le respect et la confiance réciproques, à travers des expériences de participation qui donnent de la valeur aux forces des parents, c'est-à-dire des expériences « requalifiantes » (Lacharité, 2002).

Ainsi, dès le début, plusieurs questions se sont posées. Comment répondre aux besoins criants des parents, tant en matière d'éducation de leur enfant qu'en termes de soutien à la famille? Comment rejoindre ces parents et leur apporter, avec les éducatrices, une aide significative pour faire face à des problèmes paraissant parfois difficiles à surmonter? Avec le concours du service de garde, pourrait-on créer l'élément déclencheur, dans cette lutte pour un mieux-être de la famille?

Le constat de la pauvreté des familles, des difficultés personnelles et du peu de ressources dont disposent les parents ont souvent donné l'impression d'un engrenage menaçant pour la famille. En les écoutant, en discutant avec eux, nous avons perçu une volonté de s'en sortir et un courage dignes d'être soulignés. L'expression de cette volonté des parents a été comme un grain de sable dans cet engrenage, qui, en le bloquant, a favorisé le déclenchement d'autres événements.

1. Ce chapitre adopte un style narratif. Cette forme d'écriture permet de prendre différentes perspectives et de s'y situer (Richardson, 1994), dans un esprit de partage du pouvoir (Goodson, 1995). C'est pourquoi l'auteur parle à la première personne et s'implique personnellement dans la description de l'intervention. Le lecteur notera que le chapitre est constitué, pour une bonne part, du journal de bord de l'auteur.

Dans un premier temps, je relate la progression de la recherche-intervention dans ce centre de la petite enfance, en décrivant l'atmosphère et en rapportant des anecdotes qui permettent de la comprendre. Cette partie s'appuie sur les faits marquants de l'intervention dans ce site. Puis, avec les parents, je dresse un bilan positif de ces mois de rencontres.

1. LA CARTE DE LA SIMPLICITÉ

Dès notre première rencontre, je suis touché par l'ambiance qui règne dans le centre de la petite enfance et par l'attitude des parents, marquée par ce qui me semble être une certaine souffrance. À travers le récit de leurs nombreux déménagements, des séparations qu'ils ont vécues, des mésaventures et des déboires dont ils nous font part avec simplicité et humour, j'entrevois une réalité différente de celle de la plupart des centres de la petite enfance où nous nous sommes rendus jusque-là : celle d'un milieu très défavorisé. Les parents témoignent de besoins multiples : besoins de se rencontrer, de parler, d'être écoutés, d'avoir des « trucs », des « modes d'emploi » pour les aider à éduquer leurs enfants. Se disant à bout de souffle et à court de moyens, ils nourrissent beaucoup d'attentes envers l'éducatrice de leurs enfants. Ils la voient comme une personne extrêmement patiente qui n'est jamais à court d'idées. À travers cette vision des éducatrices, je devine le peu de confiance qu'ils ont en leurs capacités parentales. Ainsi, dans son journal, Tourya El Moutaouakil note : « ces parents ont accepté facilement parce qu'ils ont affirmé aux éducatrices qu'ils savaient que leurs enfants, et eux-mêmes, ont besoin d'une certaine aide » (notes de terrain).

La présence de François Miron, le responsable de la recherche, suscite un intérêt en lien avec ces attentes. Malgré sa différence culturelle (il est d'origine européenne) et l'étiquette de détenteur de savoir qu'on lui attribue parce qu'il est professeur à l'université, il est accepté naturellement. Alors que nous sommes assis autour d'une table, mangeant et blaguant tous ensemble, il m'apparaît clairement que sa présence est précieuse dans ce contexte. Les parents ont peu ou pas l'occasion de partager ainsi un repas, en parlant de choses et d'autres avec une figure d'autorité dans le domaine qui leur est le plus cher : l'éducation de leurs enfants. François est perçu dans ce centre comme une présence qui témoigne de l'importance des rencontres par son silence attentif. Et les parents apprécient qu'il s'efface pour les laisser prendre l'initiative. Dans d'autres centres de la petite enfance, des parents plus instruits, des enseignants par exemple, cherchent plutôt à montrer leur savoir, leur compétence ; dans ce centre, le fait d'être écouté, que François s'intéresse à chacun, à son histoire, rapproche les parents de lui et les valorise. La relation qui s'établit avec lui ouvre la porte, selon les termes

de Walsh (1997), à une conversation captivante, intense et vitale qui va s'établir entre les parents, les éducatrices et les membres de l'équipe de recherche.

2. DES INTERVENTIONS DIFFÉRENTES

Durant cette première séance, autour de la table, les parents décrivent diverses situations éducatives devant lesquelles ils sont désemparés. Parfois, une éducatrice a pu leur suggérer des moyens d'intervenir. Parmi les « bons coups » qu'a suggérés l'une ou l'autre des éducatrices, une solution aux colères de la petite Hélène me surprend et me fait tiquer : on aurait proposé de lancer de l'eau froide au visage de l'enfant pour mettre fin à ses crises. Comme, ce soir-là, le temps et la situation ne se prêtent pas aux explications, nous nous laissons là-dessus. Ce sujet revient à la rencontre suivante. Les éducatrices évoquent alors le caractère des parents, qui peut parfois être difficile. Ainsi, certains parents semblent passer d'un extrême à l'autre, sans raison apparente : une journée, ils sont enchantés du centre de la petite enfance ; le lendemain, ils menacent de retirer leur enfant du service de garde. En fait, les éducatrices font beaucoup pour aider et satisfaire les parents. Je comprends de plus que, parfois, elles peuvent être amenées à suggérer des méthodes peu orthodoxes, de peur que les parents n'en viennent à poser des gestes regrettables.

Lorsque nous en discutons, les éducatrices sont gênées de ces suggestions sortant de la norme ; elles ont peur d'être mal comprises, d'être jugées. Elles prennent position avec fermeté, craignant qu'en abordant ces sujets ouvertement on puisse nuire à leur réputation. Nous ne sommes pas là pour juger : elles l'ont compris. Avant notre venue dans ce centre, une communication entre les parents et les éducatrices s'était engagée. Il nous faut donc une période d'adaptation pour bien saisir le contexte des propos échangés ensuite dans les conversations. Nous tentons de nous joindre à ces échanges, d'être un élément significatif du dialogue, qui l'enrichisse ; les phrases perçues prennent alors un sens nouveau, elles sont placées dans leur contexte.

Plusieurs interventions, au fil des séances, m'indiquent que chaque remarque de notre part doit d'abord se faire dans le respect et l'écoute, comme nous le verrons plus loin à propos de la petite Hélène, par exemple. C'est en nous joignant à la conversation engagée entre les parents et le milieu de garde que nous pourrons arriver à comprendre la dynamique de cette relation et y apporter des éléments positifs.

3. LA FIERTÉ DES ENFANTS

Nous avons choisi d'intervenir auprès des parents de quelques enfants ayant une légère difficulté à s'intégrer au milieu de garde. Nous avons dit à ces parents qu'ils avaient des « enfants soleil » qui allaient éclairer notre compréhension de la transition entre la famille et la garderie. Les parents ont annoncé avec humour aux enfants qu'ils étaient devenus lumineux et, déjà, une sorte de fierté s'est installée dans le groupe d'enfants. Ils se sentent différents, choyés de n'être que quelques-uns à rester au centre de la petite enfance après la fermeture, d'avoir deux éducatrices pour eux tout seuls, d'y manger, d'avoir tout l'étage pour jouer et, surtout, de participer avec leurs parents à quelque chose d'important, ce que les autres ne font pas. Cette sensation de jouir d'un avantage, d'avoir un accès privilégié au centre, la joie d'y être en même temps que le parent les valorise, les motive et crée un sentiment de complicité, au dire même des éducatrices. À travers nos discussions avec les parents et les éducatrices, nous constatons que les enfants se sentent plus importants du simple fait que leur mère consacre une soirée par mois à une rencontre au centre de la petite enfance avec leurs éducatrices.

Après les séances, les enfants demandent souvent à leur mère, en notre présence, de quoi ils ont parlé. Ces rencontres constituent un élément de discussion entre le parent et l'enfant. Par exemple, je comprends que Patrick aime voir sa mère, à son tour, venir au centre de la petite enfance pour y apprendre quelque chose et pour discuter de lui. Il a vite dit à sa mère qu'il sait pourquoi elle se rend aux rencontres : *Parce que je suis tannant, maman, tu vas à la garderie*. Patrick a senti que la rencontre, les discussions qui s'y déroulent sont centrées sur lui et sur les autres enfants du projet. Dans le bilan que fera sa mère, ce sentiment constitue un élément important du changement qui s'est amorcé pour lui ; il a senti qu'on s'occupait de lui.

4. RÉGLER SES COMPTES AVEC LE CENTRE DE LA PETITE ENFANCE

Quelques jours avant l'une des rencontres, Ludivine, une éducatrice, a essuyé la colère d'Isabelle, la mère de Danielle, car, dans la journée, un enfant avait accidentellement brisé les lunettes de sa fille. L'éducatrice qui était avec la fillette a simplement ramassé les lunettes et les a mises dans le casier de l'enfant pour que celle-ci puisse les remettre à sa mère. Danielle a donc passé la journée sans porter ses lunettes. Lorsque Isabelle est arrivée au centre de la petite enfance, en fin de journée, et qu'elle a compris que sa

filles n'avait pas porté ses lunettes de toute la journée, elle est entrée dans une colère qu'elle ne pouvait maîtriser et, devant Ludivine, a menacé de retirer son enfant du centre de la petite enfance.

Lors de notre rencontre, la colère étant retombée, Isabelle reparle à Ludivine de cette fin d'après-midi. Elle explique sa réaction à Ludivine lui fait part de son impuissance ainsi que de celle de ses consœurs de travail devant un tel impondérable. Toutes deux peuvent exprimer leurs émotions : d'une part, la colère et, d'autre part, l'impression de « s'être fait tomber dessus » sans pouvoir y faire quoi que ce soit.

Cette anecdote illustre le caractère parfois explosif de la relation avec les parents soumis au stress que provoque leur situation.

5. MON ENFANT N'EST PAS SI MAUVAIS

Au cours de ces rencontres à Croissant d'Or, j'ai progressivement compris que certains parents, en difficulté dans plusieurs aspects de leur vie – en particulier dans leur rôle de parents –, en viennent à développer une image négative de leurs enfants, tout en espérant qu'il n'en soit pas ainsi, souhaitant que quelqu'un les détrompe. Ces parents sont prêts à faire part autour d'eux de cette image négative, avec la demande implicite que nous les aidions à transformer cette image, à la rendre positive.

Deux anecdotes illustrent bien cela. Un soir, Anne, la mère d'Hélène, nous dit que son enfant est méchante. Comme nous avons l'air peu convaincus, elle insiste, décrit des comportements qu'Hélène adopte pour la mettre en colère. Elle rapporte aussi les colères répétitives de sa fille, colères qu'elle a de plus en plus de difficulté à supporter. Autour de la table, le voile se lève sur une situation tendue entre la mère et la fille. Les éducatrices ont cependant un point de vue différent du parent : Hélène n'est pas ainsi au centre de la petite enfance, pas plus qu'à la maternelle. En observant comment les éducatrices, au centre et à la maternelle, réagissent aux colères de sa fille, Anne constate que sa situation n'est pas désespérée. Pour les semaines qui suivent, nous lui suggérons d'écouter et de noter tous les bons coups, les attitudes agréables, les comportements positifs d'Hélène. À partir de là, la perception qu'a la mère de sa fille se modifie : Hélène n'est pas méchante, elle n'est pas si mal que cela. À la rencontre suivante, Ludivine et Anne notent des changements positifs dans l'ensemble du comportement d'Hélène. Ensemble, l'éducatrice et le parent conviennent d'utiliser l'humour pour modifier son attitude boudeuse du matin. À partir de là s'installe une collaboration entre la mère et l'éducatrice. Pour Anne et Hélène, c'est le début de changements successifs et profonds, que la mère

partagera dans son bilan, changements que nous n'aurions pu prévoir dans le détail au début du projet, mais que nous souhaitions et dont nous nous réjouissons maintenant.

Au cours de la même période, Louise nous parle de son fils, Patrick ; elle considère qu'il est lent, qu'il apprend avec difficulté. Elle attribue cette lenteur à la naissance prématurée de l'enfant. De plus, elle dit qu'il est très influençable : son langage parfois vulgaire témoigne de l'influence de certains de ses amis. Habituellement, pour le punir, Louise envoie Patrick dans sa chambre. Depuis un certain temps, il se punit lui-même : il part dans sa chambre sans que personne le lui demande. Il le fait en raison des événements qui se sont passés dans la journée, au centre ou sur le chemin du retour. La mère nous raconte cela mi-inquiète, mi-amusée, comme pour demander notre avis, tout en admettant qu'il se punit trop souvent et trop sévèrement. En discutant, la mère découvre que Patrick a peut-être une image négative de lui-même. Une prise de conscience intervient : la mère revoit la démarche qu'elle a dû faire pour se sortir d'un problème de toxicomanie, le travail de reconstruction de son estime personnelle qu'elle a dû entreprendre à l'âge adulte. Cette prise de conscience fait naître en elle la détermination de faire en sorte que Patrick ne vive pas la même chose, qu'il construise déjà l'estime de lui-même. Comme Anne, elle a un travail à faire : mettre l'accent sur les « bons coups » de Patrick. Comme par hasard, à cette rencontre, elle a commencé à le faire en notant les aspects positifs de Patrick dans un petit carnet que nous avons distribué à tous les participants. Ce carnet était devenu un outil de réflexion éducative et de communication entre les éducatrices et les parents dans quelques centres partenaires du projet. Louise a trouvé, avant notre rencontre, les réponses et les solutions au comportement de Patrick. Notre écoute ainsi que l'échange ouvert et sincère que nous avons eu ont confirmé ce qu'elle pressentait et ont renforcé sa décision et son attitude positive à l'égard de son fils.

6. L'ESTIME DE SOI

Lors de la rencontre qui a suivi ces discussions, le thème de l'estime de soi est abordé. Une éducatrice apporte un document qu'elle a d'abord distribué aux parents. Nous, c'est-à-dire les éducatrices et les membres de l'équipe de recherche, avons saisi l'importance de mettre l'accent sur l'estime de soi pour ce groupe de parents et d'enfants ; mais nous pensions en traiter à partir des expériences vécues et non de façon théorique. Nous trouvons néanmoins sympathique qu'une éducatrice se donne la peine d'aller chercher un document de synthèse et de le distribuer ; malheureusement, la discussion autour de ce document ne fonctionne pas. De l'aveu même de

Ludivine lors d'une pause « fumée », les parents ne réagissent pas, ils parlent peu ; ils n'expriment pas leurs opinions et ne racontent pas leur vécu. Manifestement, la manière d'amener cette discussion a l'effet inverse de celui désiré. Les parents dont l'estime de soi est la plus faible sont ceux qui ont le plus de difficulté à lire et à comprendre ce texte ; par conséquent, ils ne l'ont pas fait avant la rencontre.

Devant l'aisance manifestée par les éducatrices et les autres participants, dans une discussion plus intellectuelle que pratique, ces parents ne peuvent donc que se sentir diminués et craindre d'intervenir. Il y a là un danger – c'est-à-dire que les parents perçoivent leur différence culturelle comme un déficit –, danger que notre mode d'intervention cherche soigneusement à éviter en centrant la discussion sur le vécu, les récits de vie des parents, leurs réactions, ce qu'ils en tirent. Les éducatrices perspicaces ont rapidement saisi l'enjeu et nous avons décidé d'un commun accord de modifier l'orientation de la rencontre suivante, orientation que nous avons d'ailleurs convenu, dès les premières soirées, de leur laisser de plus en plus. Entre parenthèses, signalons que les pauses cigarettes, auxquelles se joint l'une des éducatrices, sont l'occasion de partager des expériences vécues, et cela de façon souvent très constructive.

Cette anecdote illustre bien la pertinence des conversations semi-structurées. À plusieurs reprises au cours du projet, nous avons reçu des demandes concernant l'organisation de rencontres où quelqu'un exposerait un thème et communiquerait un savoir. Dans cette situation, il y a alors quelqu'un qui sait et qui parle à des gens qui ne savent pas. Si les parents refusent d'être ceux qui ne savent pas, ils quittent la recherche-intervention, ne se rendent plus aux rencontres, ou encore s'engagent dans une discussion théorique, marquée par des confrontations d'idées. De façon générale, nous nous sommes donné la consigne de ne pas transmettre de contenus théoriques, à moins qu'une situation ne l'exige expressément. Manifestement, ce groupe de parents n'avait pas envie de s'engager dans une discussion intellectuelle, car il leur arrivait déjà trop souvent de faire l'expérience d'être ceux qui ne savent pas. Nous leur avons offert l'occasion d'exprimer leur savoir pratique, leur perception et leur compréhension de l'éducation de leurs enfants. En outre, le projet leur a permis d'en discuter avec les éducatrices, sans que l'avis de quiconque soit privilégié : le droit à la parole était aux parents et aux éducatrices.

7. JE VEUX DONNER À MON ENFANT MIEUX QUE CE QUE J'AI REÇU

Dans ce centre de la petite enfance, plus qu'ailleurs, les parents ont levé le voile sur leur histoire personnelle, sur le vécu de leur enfance, vécu souvent pénible et ayant résulté en des difficultés avec lesquelles ils sont actuellement aux prises, à l'âge adulte. Par amour pour leurs enfants, ils tentent de ne pas reproduire ce qu'ils ont vécu, ils essaient de donner plus que ce qu'ils ont reçu et cela leur demande beaucoup d'efforts et de travail sur eux-mêmes. Ils ont besoin d'être vus et reconnus dans ces efforts et dans l'amour qu'ils portent à leurs enfants. Qui pourrait mieux remplir cette fonction que ces éducatrices, qui réussissent avec leurs enfants ce qu'ils ont de la difficulté à faire, et que leurs enfants aiment ? Et c'est encore mieux si des chercheurs sont là pour être témoins de cette reconnaissance. D'où le respect et la pudeur avec lesquels nous avons écouté certains témoignages intenses, touchants, comme celui d'Aline.

Après notre discussion sur l'estime de soi, Aline, habituellement très discrète, nous raconte son histoire personnelle, son enfance difficile, le peu d'estime d'elle-même qui en a résulté. Par-dessus tout, elle ne veut pas faire revivre à ses enfants une situation semblable. Elle veut donner mieux que ce qu'elle a reçu ; c'est pourquoi, il y a trois ans, elle a fait une demande d'aide au centre local de services communautaires, demande qui trouve maintenant réponse sous forme de thérapie en groupe et individuellement.

Ce témoignage est un moment précieux, qui révèle un amour profond de la mère pour ses enfants qui la pousse à changer, à se remettre en question, à entreprendre une démarche qui, elle en est consciente, sera longue et difficile. Encore une fois, notre écoute, notre compréhension, celle des éducatrices, l'aident et l'encouragent. À travers l'expression des éducatrices, on devine la surprise, la compréhension accrue de la dynamique familiale, du comportement des parents, de l'enfant. Une intimité, un climat d'ouverture dans les récits s'installent dès lors dans nos discussions, et ce climat restera présent jusqu'à la fin du projet.

8. NOUS NE SOMMES PAS EN THÉRAPIE

Malgré l'intensité des récits, les difficultés relevées par les parents, l'écoute des participants, nous ne sommes pas en thérapie. Les parents racontent des épisodes de leur histoire en relation avec l'éducation des enfants ; nous les écoutons dans une conversation simple, sans objectifs thérapeutiques. Le parent raconte ce qu'il désire raconter, sans plus. Personne ne pose de questions pour fouiller davantage la vie privée des personnes, pour faire surgir

des contenus inconscients ou pour modifier un comportement. Nous écoutons et réagissons avec simplicité à ce qui nous est dit, comme le feraient des personnes soucieuses de mieux se connaître et d'avoir un échange significatif avec quelqu'un. Parfois, notre propre expérience fait écho à celle du parent. Par exemple, Diane, qui est membre de l'équipe de recherche, réagit aux propos de Louise qui parle de la culpabilité de son fils, en décrivant sa propre expérience avec sa fille et la manière dont elle ressent ce que Louise nous communique. Elle le fait avec des mots simples et sincères : son intervention la rapproche du parent.

Cette conversation semi-dirigée ne met pas en avant le savoir des éducatrices ou des intervenants en faisant fi de celui des parents. Il n'y a pas d'un côté quelqu'un qui sait et de l'autre quelqu'un qui ignore. La relation qui s'établit ainsi, moins formelle, est plus égalitaire. Chacun rapporte ses anecdotes, comment il les a vécues, ce qu'il en a tiré. La réciprocité qui s'installe dans cette relation est bien différente de la relation thérapeutique.

L'humour est également présent et sert à alléger l'atmosphère. Durant les repas, les rôles s'estompent, une franche camaraderie s'installe : chacun parle de soi, c'est le moment où les parents posent des questions personnelles aux éducatrices ou à l'équipe de recherche ; les blagues et les taquineries ont leur place. C'est ainsi que Louise a le plaisir de se découvrir un lien de parenté avec Noémie. Nous sommes vraiment loin du groupe de thérapie.

9. UN BILAN POSITIF²

Dans ce centre de la petite enfance, notre intervention n'était pas organisée en jumelage avec une autre garderie. Par conséquent, les parents étaient moins nombreux. À notre dernière rencontre, nous nous entendons avec les éducatrices pour créer un climat plus léger, avec des touches d'humour. Ce climat permettra l'échange de bilans heureux dans une ambiance détendue et sympathique, malgré la lourdeur de certaines parties des récits de chacun.

Anne arrive à la dernière soirée rayonnante : lors des rencontres antérieures, nous ne l'avons jamais vue ainsi. Dans son bilan, elle souligne que le projet lui a permis de s'ouvrir aux autres parents, aux éducatrices.

2. Ce bilan narratif d'un site permet de contextualiser les résultats de la recherche en les situant sous l'angle de l'unicité de l'expérience de chaque participant.

Malgré son envie de rester chez elle certains soirs, elle s'est forcée à participer tout au long de l'année parce que sa fille a été choisie, désignée par les éducatrices et l'évaluation. Au début du projet, Anne vivait une relation difficile avec sa fille. Un climat lourd, tendu, fait de méfiance et de confrontation s'était installé entre elles. Maintenant, elle s'est rapprochée d'Hélène au point qu'elle ne peut dormir sans sa présence dans le logement. Elle découvre qu'elle aime sentir sa fille près d'elle, qu'elle a besoin d'Hélène dans sa vie. Elle prend du temps pour être avec elle, pour établir une meilleure relation, et elle souhaite continuer à le faire. L'image qu'elle a d'Hélène s'est modifiée : sa fille n'est pas si mauvaise que cela, elle lui trouve des qualités, elle se sent maintenant fière d'elle.

Durant cette période où Hélène a changé grâce aux commentaires positifs des éducatrices, Anne, étudiante à l'éducation des adultes, a décidé de se prendre en main, d'étudier, de travailler à atteindre ses objectifs. Elle a ainsi réussi ce dont elle ne se croyait pas capable : terminer son primaire avant l'été. Elle en retire beaucoup de fierté, en plus des félicitations de son professeur. Pour se récompenser et donner suite à tout ce qu'elle a découvert de sa relation avec sa fille, elle décide de prendre une année sabbatique où elle tentera de se rapprocher encore plus d'Hélène. C'est à cette période qu'elle s'inscrit à des ateliers pour parents au centre local de services communautaires. Cette période est aussi marquée par l'amorce de changements dans plusieurs aspects de sa vie familiale.

Louise dresse le bilan de sa participation au projet. Avant celui-ci, elle n'aurait jamais osé formuler les critiques, questions, opinions et commentaires qu'elle a communiqués aux éducatrices et au centre de la petite enfance depuis quelques mois. Elle sent maintenant qu'elle peut dire ce qu'elle pense, qu'elle sera écoutée. Cela coïncide avec un nouvel emploi où, enfin, un employeur a reconnu ses capacités et sa compétence. Elle en retire beaucoup de fierté. Tout au long du projet, des changements successifs se sont produits : emploi, reconnaissance de ses compétences, meilleure relation avec son fils ; elle s'aime mieux et elle est confiante que sa situation va s'améliorer. Ces changements l'amènent à sortir davantage, à entretenir des relations sociales ; elle consacre une partie de son temps à du bénévolat. Dans son histoire des derniers mois, il y a eu un moment clé, une situation liée à la relation qu'elle entretient avec Patrick, son enfant, et qui aurait pu donner lieu à un signalement à la DPJ³. À ce moment-là, nous dit la mère, tout aurait pu basculer, n'eût été l'écoute de Ludivine, l'éducatrice de son fils ; elle ajoute que, si cela ne s'était pas passé ainsi, c'est sa volonté de s'en sortir qui aurait alors flanché.

3. Cet incident est relaté au chapitre précédent.

Cette écoute de Ludivine aurait-elle été possible sans le projet ? Je crois que Ludivine, même sans le projet, possède, comme éducatrice, les qualités d'écoute et de compréhension qu'elle a si bien manifestées dans cette anecdote. Mais aurait-elle eu l'occasion de rencontrer cette mère et d'aborder ces questions ? Louise a commencé son bilan en disant qu'avant le projet elle n'aurait jamais osé parler aux éducatrices comme elle l'a fait. Le projet, en la rapprochant des éducatrices, lui a permis de formuler des critiques, des opinions contraires, tout en conservant l'écoute et le respect des éducatrices. Une conversation importante, au sens où Walsh (1997) décrit la relation éducative, s'était déjà installée entre elles. C'est cette conversation qui a permis à Louise d'aller voir Ludivine et de lui parler de la situation avec son fils. C'est de la compréhension de Ludivine qu'elle avait besoin et, à travers elle, des autres éducatrices. L'écoute de Ludivine a été renforcée par le lien et la connaissance de la famille qu'elle avait déjà. D'un autre point de vue, le fait que Louise participe au projet et que Ludivine ait une relation privilégiée avec elle a-t-il fait en sorte que le centre de la petite enfance ne signale pas immédiatement l'incident à la DPJ ? Le centre avait alors une ressource en Ludivine et dans la participation de la famille à la recherche-intervention, ressource qui a d'ailleurs bien fonctionné. Si ces ressources n'avaient pas été présentes à l'intérieur du milieu de garde, le recours à une ressource extérieure aurait probablement été nécessaire.

Ce récit m'amène à réfléchir à deux types d'écoutes, du point de vue du parent : celle du psychothérapeute et celle de l'éducatrice de son enfant. Il est utile de pouvoir compter sur la compréhension et sur l'écoute d'un thérapeute lorsqu'on est en difficulté, comme Louise l'était. Mais si l'éducatrice prend le temps d'écouter, de comprendre sans juger, n'est-ce pas tout aussi important ? L'écoute de l'éducatrice n'est pas une thérapie et ne la remplace pas. Mais l'éducatrice est une personne clé pour les parents. En outre, le reflet qu'elle renvoie aux parents est d'autant plus important qu'elle occupe une position de compétence en matière d'éducation des enfants. Il ne fait aucun doute que la qualité de la communication qui s'est établie entre Ludivine et Louise a été un soutien important à la thérapie de celle-ci. Cette anecdote fait appel à une vision collaborative où l'intervention spécialisée peut être soutenue par d'autres professionnels qui œuvrent avec les familles, comme les éducatrices.

Une autre famille de Croissant d'Or est celle de Fernand et Aline : ils se sont partagé le temps des rencontres, Aline étant présente durant la première partie de la soirée, Fernand venant souper puis reprenant les enfants. Fernand souligne la confiance qu'il accorde maintenant aux éducatrices qui ont participé au projet. Avec elles, lorsqu'il consulte le tableau récapitulatif de la journée, par exemple, il sait qu'il aura l'heure juste ; avec les autres éducatrices, il n'en est pas sûr : il croit que les autres éducatrices n'osent pas

toujours lui dire la vérité sur le comportement de sa fille. Il a apprécié les discussions du projet à travers son épouse et les réflexions que ces soirées ont suscitées entre eux. Comme le souligne El Moutaouakil, les rencontres à Croissant d'Or

[...] nous ont révélé une réalité totalement différente de la réalité des autres garderies que nous avons visitées. Cette garderie est dans un milieu rural ; les caractéristiques socioéconomiques et culturelles de la clientèle qui la fréquente sont relativement différentes de la clientèle des autres garderies. Le langage utilisé par les parents (leur accent, la nature des phrases utilisées ; phrases courtes) indique, me semble-t-il, qu'ils sont peu scolarisés. En plus, ces parents, étant dans une situation économique défavorisée et ayant plusieurs problèmes familiaux, se sentent alors, d'après moi, très épuisés et vivent toujours une grande tension. Cet épuisement et cette tension se reflètent dans leur façon d'éduquer leurs enfants (El Moutaouakil, notes de terrain).

Deux éléments importants semblent se dégager de ce bilan : le premier est relié au sentiment de solitude que les parents éprouvent souvent quant à l'éducation de leur enfant. Le fait de pouvoir discuter avec d'autres parents et avec les éducatrices de leur enfant procure un soulagement palpable : le parent n'est pas seul à éprouver des difficultés et il peut ainsi partager ses efforts, ses réussites et ses insuccès. Le second point concerne le sentiment de culpabilité qui naît des difficultés et des insuccès. L'ampleur de ces difficultés est reliée à la situation des parents, marquée par la pauvreté et le peu de moyens dont ils disposent. Le bris de la solitude peut cependant atténuer le sentiment de culpabilité : le parent n'est pas seul. La détermination à résoudre les difficultés peut alors croître.

Ce bilan illustre ce que Dunst (Dunst et Paget, 1991 ; Dunst et Trivette, 1994) désigne comme étant à la fois un processus et un résultat de l'*empowerment* des parents. Ainsi, le sentiment de contrôle des parents, part importante du processus d'*empowerment*, s'est développé autour d'échanges et de réflexions qui ont permis aux parents de prendre des décisions éclairées, d'actualiser leurs compétences et d'attribuer les changements à leurs propres actions.

CONCLUSION

Au cours du projet, nous avons constaté que les parents que nous avons rencontrés, malgré les difficultés, avaient le même souci de donner à leurs enfants ce qu'ils ont de mieux, de faire en sorte que leurs enfants soient heureux et qu'ils acquièrent les outils dont ils ont besoin pour conduire leur vie. Devant ce désir de donner le meilleur et les difficultés éprouvées, un sentiment de culpabilité s'installe souvent. Chez Louise, à propos de l'incident qui aurait pu mener à un signalement à la DPJ, ce sentiment était particulièrement aigu. Anne voudrait qu'Hélène poursuive des études lui permettant de bien gagner sa vie, mais sera-t-elle capable de l'aider, elle qui vient tout juste de terminer son primaire ? Aline, qui a pris conscience des lacunes de sa propre éducation, réussira-t-elle à ne pas reproduire la même situation avec ses enfants ?

Tout au long des rencontres, les parents ont manifesté une profonde détermination à résoudre leurs difficultés et à procurer à leurs enfants de meilleures conditions pour qu'ils se développent et construisent leur vie. Cette volonté semble s'être établie dans la relation qui s'est construite avec les membres de l'équipe de recherche et surtout avec les éducatrices.

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

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

tentent de comprendre auraient-elles pu donner ce résultat ? Rétrospectivement, je ne crois pas : les parents seraient restés dans un rôle passif, conscients de leurs difficultés et seuls avec elles. Ils auraient peut-être abandonné la formation après deux ou trois rencontres.

Je remarque également le sentiment de fierté qu'ont retiré les enfants de leur participation au projet : sentiment d'un plus, d'une différence positive par rapport aux autres enfants : eux pouvaient rester au centre de la petite enfance, le soir, pour y souper et y jouer, le centre de la petite enfance leur appartenait. Je note aussi la complicité qui est née entre les parents et les enfants : complicité de partager un moment privilégié, centré sur eux.

Par ailleurs, les soirées ont tenu lieu de rencontres sociales. Le souper offert à des parents et à des enfants qui, en fin de mois, ont parfois de la difficulté à acheter le minimum a été très apprécié. Bref, l'histoire de notre intervention dans ce centre de la petite enfance se termine sur une note positive, qui encourage à poursuivre de telles rencontres afin que d'autres parents puissent en bénéficier. Elle nous montre l'importance de la relation famille-garderie et l'impact d'une communication significative. L'attitude professionnelle des éducatrices, l'importance de leur rôle, de leur formation et de leurs attitudes ont été mises en évidence et illustrent le processus d'*empowerment* auquel elles peuvent contribuer.

CHAPITRE



Lettre à une amie maghrébine
Valeurs familiales et acculturation

Touriya El Moutaouakil
e.chatri@mailcity.com

Ce chapitre reproduit une correspondance fictive avec une amie du Maghreb¹. Dans cette lettre, je tâche de rapporter les observations que j'ai faites dans des centres de la petite enfance, en particulier celles qui ont une dimension interculturelle. C'est le choc des cultures qui m'interpelle et que je vais tenter de décrire. Nadia est une amie d'enfance. Elle vit au Maroc où elle enseigne l'histoire et la géographie. C'est une personne réfléchie qui a une grande ouverture d'esprit et qui aime bien discuter et traiter de sujets divers.

Au Maroc, comme dans plusieurs pays d'ailleurs, chaque région diffère d'une autre et possède sa propre culture. Ces différences culturelles régionales ont été, et à plusieurs reprises, des occasions de discussions entre Nadia et moi, car nous sommes toutes deux originaires de régions différentes et avons ainsi des habitudes, des façons de faire et d'être sensiblement différentes. Grâce à notre amitié, à l'amour et au respect que chacune porte à l'autre, ces différences, au lieu de nous éloigner, nous ont rapprochées.

Quand nous étions ensemble au Maroc, avant mon départ pour le Québec, nous étions convaincues que, lorsque le respect et la compréhension de l'autre – quelles que soient les différences culturelles, ethniques ou religieuses – régissent les relations humaines, il s'ensuit que les préjugés, la xénophobie et toute autre forme de comportements ou d'attitudes susceptibles de blesser n'ont pas beaucoup de chances de prospérer. Pour ces raisons, j'ai choisi Nadia pour lui confier mes réflexions et mes observations à caractère interculturel. Dans ce chapitre, j'invite aussi les lecteurs et les lectrices à réfléchir à la dimension interculturelle de leur vie et à la relation que doivent établir des éducatrices de centres de la petite enfance avec des parents d'autres cultures.

1. Je remercie vivement François Tochon. D'une part, pour m'avoir permis de travailler au projet comme membre de l'équipe de recherche-intervention et de vivre ainsi des expériences enrichissantes dans plusieurs centres de la petite enfance ; d'autre part, pour avoir relu attentivement ce manuscrit et pour m'avoir donné des suggestions d'amélioration.

Chère Nadia,

Quoi que je puisse te raconter ou quoi que tu lises, il te sera souvent difficile de percevoir parfaitement ce que veut dire vivre dans un autre pays que le sien. Lorsqu'on tente de vivre la culture des autres et de s'intégrer dans une nouvelle société, on se heurte quotidiennement à certaines difficultés. C'est à travers le vécu quotidien dans l'autre pays que cette intégration ou au moins la tentative d'intégration peut ressembler à un fardeau, parce que ce processus d'acclimatation passe par une confrontation permanente entre sa culture propre et la culture du pays d'accueil. Quand tu immigrés, tu aimerais bien ne pas vivre en marge de la nouvelle société mais tu désires aussi conserver, dans une certaine mesure, ta propre culture. D'après mes expériences, je peux te dire, chère Nadia, que les efforts à déployer dans cet exercice ne sont pas évidents, mais les apprentissages qui en résultent sont très importants. En me lisant, tu verras bien, Nadia, qu'en situation d'immigration on ne cesse de se questionner sur ses propres valeurs et de les comparer aux valeurs de la nouvelle société où l'on s'établit. Et c'est là le fardeau ! On fait attention à ne juger ni la culture ni les personnes de cette nouvelle société. On tente aussi de ne pas tomber dans le piège des comparaisons, souvent décontextualisées. On ne cesse de réfléchir sur sa propre culture et d'essayer de faire ressortir ses points positifs et négatifs.

Si je partage avec toi certaines expériences que je vis au Québec, tu pourras peut-être, je l'espère, avoir une idée plus claire du phénomène d'adaptation à une nouvelle culture. Comme ces expériences sont nombreuses et sachant que les enfants, la famille, le centre de la petite enfance et l'école sont des sujets qui te tiennent à cœur, je préfère te parler surtout de mon expérience dans certains centres de la petite enfance. Plus particulièrement, j'aborderai dans ma lettre des points qui ont attiré mon attention parce qu'ils me paraissent témoigner de variations intéressantes entre les modes culturels qui prévalent ici et ceux de chez nous.

En effet, je fais partie d'une équipe de recherche qui s'est donné pour objectif de décrire et de comprendre la relation famille-centre de la petite enfance afin de faciliter la transition de l'enfant de son premier milieu, le milieu familial, au milieu des centres de la petite enfance et, éventuellement, par la suite, à l'école. Pour ce faire, cette recherche-intervention passe par le récit d'expérience. Elle vise à faciliter l'établissement d'une bonne communication entre les parents et les éducatrices. Porter l'attention sur cette communication permet, à la fois aux éducatrices et aux parents, de mieux connaître et comprendre les enfants dont ils ont la charge, de réfléchir et d'analyser les situations problématiques qui peuvent se poser. L'amélioration des relations parents-éducatrices aide en retour les éducatrices aussi bien que les parents à mieux intervenir auprès des enfants. Chacun sait alors comment agir et réagir de façon plus adéquate et bénéfique pour l'enfant et pour son développement normal. Ici, la majorité des

enfants qui fréquentent les centres de la petite enfance y passent toute la journée. Les enfants y prennent même leur déjeuner (le dîner en québécois). Tu peux ainsi facilement conclure que l'enfant passe plus de temps au centre de la petite enfance que chez lui, d'où l'importance de mener une étude et une recherche-intervention qui favorisent la transition de l'enfant de son milieu familial au milieu de garde pour faire en sorte que le centre de la petite enfance soit un milieu favorable pour l'intégration sociale de l'enfant.

1. L'IMAGE SOCIALE DU PARENT

Nos premières rencontres avec les centres de la petite enfance qui ont participé au projet étaient des rencontres « formelles » pour établir les premiers contacts avec les éducatrices, les enfants et leurs parents. Durant ces rencontres, l'équipe de recherche a expliqué aux participants les objectifs et les buts du projet, sur lesquels une concertation avait eu lieu avec les responsables des centres de la petite enfance. L'idée de ce volet de la recherche-intervention auquel j'ai participé était d'aider les enfants ayant de légers problèmes à mieux s'intégrer à leur centre de la petite enfance. Pour bon nombre de parents, les questions concernant les critères de sélection des enfants étaient importantes. Il s'agit là peut-être, comme pour les gens de chez nous, d'une question d'image sociale, du désir d'avoir des enfants « parfaits » et de la difficulté à accepter que son enfant soit « étiqueté ». L'équipe de recherche, consciente que le projet ne devait pas influencer négativement les perceptions qu'ont les parents de leur propre enfant, les a rassurés en précisant que ces enfants n'étaient pas des « enfants à problèmes ». Ils pouvaient cependant bénéficier d'une intervention centrée sur la création d'un espace de dialogue et de communication et sur l'analyse de situations problématiques révélées lors des échanges entre les parents et les éducatrices sur des expériences vécues.

Malgré le malaise ressenti par quelques parents à la suite de la sélection de leur enfant grâce au questionnaire qu'ils avaient rempli, de même que l'éducatrice (avec leur consentement), la très grande majorité d'entre eux ont décidé de participer à cette intervention. Cette décision pourrait montrer qu'au-delà de leur image sociale ces parents accordent au bien-être de leur enfant une importance primordiale. Toutefois, au fil des rencontres, le malaise a persisté chez quelques-uns. Ceux-ci ont tout de même essayé d'échanger et de discuter de cas vécus, plus ou moins ouvertement. Après quelques rencontres, certains parents qui trouvaient que les objectifs et la philosophie de la recherche ne répondaient pas à leurs attentes se sont retirés. Cependant, le retrait de Nora a retenu mon attention et m'a incité à me poser plusieurs questions.

2. NORA : LES RAISONS D'UN REFUS

Nora, mère de Sammy, n'est pas d'origine canadienne. L'éducatrice l'avait contactée pour lui proposer de participer au projet parce que Sammy pourrait en bénéficier, proposition qui lui a causé beaucoup de peine. À ses yeux, son fils n'avait aucun problème. Pour Nora, lorsque Sammy réagit d'une manière négative, ce sont des stimuli dans son environnement qui l'obligent à réagir ainsi. Choquée, Nora a renoncé à participer au projet après la première rencontre d'information, sans même prendre la peine de s'expliquer. Devant cette attitude, je me pose plusieurs questions. Les comportements de Sammy pour lesquels, peut-être, l'intervention a été proposée sont-ils considérés par Nora, dans sa culture, comme des comportements normaux et sains, du moins à cet âge ? Jusqu'à quel point Nora valorise-t-elle davantage l'image sociale que le bien-être de son fils ? Est-ce que sa culture dicte cette valorisation ? Pourquoi Nora n'a-t-elle pas voulu attendre les rencontres suivantes pour vérifier, auprès de l'éducatrice de Sammy, comment cette dernière le perçoit et comment elle interprète ses comportements ?

Je suis issue d'une culture qui a des points communs avec celle de Nora ; je peux comprendre qu'il soit difficile pour elle de parler de son fils et de ses problèmes. Tu sais, Nadia, que chez nous, par exemple, nous ne sommes pas éduqués à exprimer facilement nos problèmes et à les partager avec les autres, surtout si ces autres sont étrangers à la famille. Souvent, nous ne discutons de nos problèmes qu'avec les membres les plus proches de la famille. La résolution de nos problèmes ainsi que l'aide et le soutien dont nous avons besoin nous viennent essentiellement de ces personnes. Cela reflète certainement combien nous percevons la famille comme une valeur à laquelle nous sommes encore très attachés. Se tourner d'abord vers ses proches tient peut-être au souci de protéger notre image sociale et à la crainte d'être jugés par les autres. Mais, ici, les gens sont encouragés, dès leur plus jeune âge, à exprimer très ouvertement tout ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent sans être jugés ni méprisés. En outre, le mode de vie en Amérique du Nord encourage l'individualisme ; la famille élargie est en voie de disparition et les gens vivent leurs problèmes souvent seuls ; ils ont rarement l'occasion de les partager avec les autres. Aussi, quand des occasions se présentent, les gens éprouvent un besoin de parler et d'être écoutés. Généralement, ces échanges à cœur ouvert leur font beaucoup de bien.

Lors de nos rencontres avec des parents et les éducatrices de leurs enfants, nous abordons les expériences vécues par ces enfants en voie d'épanouissement. C'est ainsi que, dès la première rencontre, Anne, la mère d'un enfant, apparemment épuisée par plusieurs problèmes familiaux, a commencé à parler de sa vie personnelle. Spontanément, elle parle des

problèmes qu'elle vit et des difficultés qu'elle éprouve à éduquer seule sa fille Hélène. Jean-Marie coanime avec François, qui est le responsable du projet. Pour rappeler que l'équipe s'est engagée à respecter la vie privée des participants, il tente de faire comprendre à cette mère qu'elle n'est pas obligée de dévoiler sa vie personnelle ; mais celle-ci s'empresse de lui dire que parler lui fait du bien. Tu vois, Nadia, que l'éducation et le besoin de parler font en sorte qu'une personne peut partager ses problèmes avec les autres plus facilement qu'on ne peut le faire chez nous.

3. LES CLASSES SOCIALES : UNE RÉALITÉ DANS TOUTES LES SOCIÉTÉS

Nos rencontres, dans le cadre du projet mené avec les parents et les éducatrices, se font dans des centres de la petite enfance jumelés. Dans ces premiers centres de la petite enfance, j'ai pu constater des différences d'ordre socioéconomique et intellectuel. Plus particulièrement, notre visite au centre de la petite enfance Croissant d'Or m'a révélé une réalité différente de celle des autres centres de la petite enfance. Le clivage social, cette fois-ci, est flagrant. Ce centre de la petite enfance œuvre dans un milieu rural et la population est nettement plus défavorisée. Je t'avoue, Nadia, que la première visite dans ce milieu m'a causé un choc. Il faut tout de même noter qu'en général, au Québec, l'écart entre les différentes classes sociales n'est pas aussi grand que chez nous. Mais j'ai eu un choc, parce que je ne m'attendais pas à trouver dans ce pays développé, riche et démocratique, de telles différences entre les classes sociales. Tu sais que, chez nous, on a l'impression que la misère et la pauvreté ne frappent que les citoyens des sociétés en voie de développement pour ne pas dire les sociétés non développées. Mais crois-moi, Nadia, d'après les dernières statistiques, une famille sur cinq au Canada vit sous le seuil de la pauvreté. Seulement, les critères sur lesquels on se base pour décider du seuil de la pauvreté ne sont évidemment pas les mêmes que ceux de notre société par exemple.

La société idéale, Nadia, n'est qu'un rêve et la distance plus ou moins importante qui existe entre les classes sociales est une réalité dans toutes les sociétés. Dans cette lettre, je ne veux pas m'étendre sur l'analyse de ce phénomène. Cette réalité, nous la connaissons déjà et nous avons toujours eu de la difficulté à l'admettre. J'aimerais plutôt te décrire, en ce qui concerne cette réalité, comment se traduisent les problèmes des parents du centre Croissant d'Or, en m'attardant à l'impact du niveau socioéconomique sur les attitudes, les comportements et le style de vie des individus. C'est que j'ai pu observer, à partir de ce milieu, à quel point la réalité socioéconomique et culturelle régit les façons qu'ont les parents d'éduquer

leurs enfants et régit même la relation parent-enfant. Je te ferai part aussi de tous les points, à saveur culturelle, qui ont été soulevés pendant nos rencontres et qui m'ont incitée à me poser des questions et à faire des comparaisons ou à établir des analogies.

4. LES PARENTS DU CENTRE CROISSANT D'OR

Pour les parents, la recherche des cas vécus s'est vite assimilée au projet. Contrairement à la majorité des parents des autres centres de la petite enfance, ceux du centre Croissant d'Or n'ont manifesté aucune inquiétude à l'égard de la proposition de participer à la recherche-intervention ; ils étaient plutôt contents d'avoir été choisis. Alors que, dans les milieux plus aisés, on craint la stigmatisation de l'enfant en raison de sa relation avec un groupe d'entraide, telle n'était pas la perception du projet à Croissant d'Or. Ayant à faire face à une multitude de problèmes, ces parents ont fondé un grand espoir dans cette initiative.

Pour te situer ce contexte, je vais te décrire brièvement les attentes de ces parents. Après son divorce, la mère de Carole a suivi un cours dans le but d'acquérir des expériences et des connaissances qui l'aideraient à mieux éduquer seule sa fille. Malgré ce cours, elle sent encore qu'elle a besoin d'un soutien pour y parvenir ; c'est notre projet qui va lui apporter le soutien qu'elle désire avoir. Quant à Louise, la maman de Patrick, les échanges qu'elle aura pendant les rencontres prévues dans le cadre du projet vont lui permettre d'avoir plus d'expériences et de pouvoir ainsi faire face seule à l'éducation de son fils. Quant à la mère de Martin, la recherche des « trucs » et de quelques connaissances procédurales susceptibles d'améliorer le développement langagier de ses deux enfants est le principal motif de sa participation à ce projet.

Il devient évident au fil des rencontres que ces parents auraient préféré que notre intervention soit de nature thérapeutique et non pas seulement éducative. En effet, ces parents sont conscients que leurs enfants ont des problèmes et que, malheureusement, leurs propres problèmes ne les aident pas à résoudre ceux de leurs enfants. La monoparentalité, le faible revenu familial et le faible niveau de scolarisation sont des facteurs qui, réunis, rendent la vie passablement difficile.

5. LA MONOPARENTALITÉ

Je t'avoue, Nadia, que j'ai essayé de trouver une traduction, en notre langue, au mot monoparentalité ; mais je ne l'ai pas trouvée. Je ne sais même pas si le mot existe ou non. Chez nous, on parle surtout d'une femme divorcée

ou d'un homme divorcé, d'une veuve ou d'un veuf et des enfants orphelins. C'est peut-être notre attachement à la famille élargie qui fait qu'on ne parle pas de famille monoparentale. En effet, une femme divorcée ou veuve vit avec ses parents ou avec les plus proches de sa famille ; et c'est la même chose pour un homme. Cette femme ou cet homme a ainsi toujours quelqu'un de la famille qui l'aide à éduquer ses enfants. Lorsqu'ils vivent avec l'un des deux parents, les enfants considèrent qu'une personne de la famille élargie est le parent manquant. Au Québec, quand le couple se sépare, la mère ou le père assume souvent l'entière responsabilité des enfants, presque sans recevoir d'aide de la part des autres membres de la famille. Les enfants de la famille éclatée, terme que j'ai appris ici et qui désigne la famille dont les parents se séparent, vivent souvent seuls avec la mère ou le père jusqu'à une éventuelle reconstitution de cette famille. Cette dernière est dite reconstituée lorsqu'un parent du couple séparé vit avec un nouveau conjoint et ses enfants s'il y a lieu.

Lors d'une des rencontres intercentres organisées dans le cadre du projet et réservée uniquement aux questions liées à la monoparentalité, les réactions de quelques mères de famille monoparentale ont suscité en moi des interrogations sur l'exactitude de la définition attribuée à ce concept. Cette soirée a aussi mis en cause les perceptions qu'ont certaines personnes de la réalité monoparentale. Par exemple, une mère mentionne qu'elle refuse de s'identifier au statut de « monoparentale ». Selon sa perspective, il est vrai qu'elle vit seule avec sa fille, mais il demeure que celle-ci a un père. Cette mère ajoute que le mot « monoparental » est un terme avec lequel elle n'est pas du tout à l'aise. Une autre mère, dont l'ex-conjoint n'est pas venu à cette rencontre, se demande si les pères se sentent « monoparentaux ». Elle se demande aussi si la monoparentalité n'est pas associée strictement à la femme et à la pauvreté ; son ex-conjoint a maintenant une famille reconstituée. Dans une rencontre antérieure, celui-ci avait signalé que, lorsque sa fille est chez lui, elle vit une vie familiale, alors que lorsqu'elle est chez sa mère elle vit une vie monoparentale. Nadia, ces propos ont soulevé l'indignation de plusieurs mères des familles monoparentales. Une de ces mères lui a fait remarquer que la vie dans une famille monoparentale est aussi une vie familiale. En fait, de ces propos, on peut induire les perceptions qu'ont certaines personnes de la famille monoparentale.

En ce qui concerne les interrogations sur le fait que la monoparentalité est associée aux femmes et à la pauvreté, les statistiques indiquent effectivement que seulement 17 % des familles monoparentales ont le père à leur tête. La majeure partie des nombreuses familles monoparentales dirigées par les mères vivent sous le seuil de la pauvreté. C'est peut-être à cause de ces associations que certaines femmes n'acceptent pas facilement d'être appelées « mères de famille monoparentale ».

Chère Nadia, devant ces situations, je ne cesse de réfléchir à nos propres façons d'agir. La réalité des familles québécoises et les problèmes sociaux qui en découlent m'ont amenée à les comparer aux nôtres et à confronter, encore une autre fois, notre culture et celle du pays où je séjourne. Plusieurs questions se précipitent dans ma tête à cause de ce taux élevé de familles éclatées et de la facilité avec laquelle on se sépare. Est-ce que l'intérêt et le bien-être de l'individu passent avant ceux de l'enfant ? Ce faisant, est-ce que cette attitude n'a pas un impact sur la société ? Pourquoi ici les couples se séparent-ils beaucoup plus facilement que chez nous ? Le rejet du mariage et les unions libres facilitent-ils l'éclatement des familles ? Je ne suis pas bien placée, Nadia, pour répondre à ces questions. Mais, à travers elles, j'essaie de voir les différences entre nos façons de faire et d'être et celles des gens d'ici, ce qui me conduira inévitablement à jeter un regard culturel et peut-être même critique sur chaque point soulevé.

Il est peut-être vrai que, dans une société libre et démocratique, les gens ont souvent beaucoup de droits ; il leur est difficile de ne pas pouvoir les exercer. Et comme le bien-être est presque un atout pour une vie heureuse, qui est elle-même un droit, les gens y tiennent beaucoup. Ainsi, la femme qui a des problèmes conjugaux et qui sent son bien-être menacé se sépare de son conjoint. Parfois, même dans le cas où cette femme a des enfants, elle perçoit que la séparation est la bonne solution pour elle et pour le bien-être de ses enfants. À ce sujet, je te rapporte les propos d'une mère de famille lors de la rencontre thématique sur la monoparentalité.

Les enfants d'une famille monoparentale sont des enfants comme tous les autres. Quelquefois, ils sont même plus équilibrés que d'autres parce que, lorsqu'on est heureuse et seule, on peut rendre l'enfant plus heureux que si on est deux et malheureux.

Alors que certaines femmes ici perçoivent que le bonheur de leurs enfants ne peut se réaliser que s'il y a une grande harmonie dans le couple et que chacun des deux parents est heureux, le bonheur des enfants pour une bonne majorité des mères de chez nous passe avant le leur. Pour ces mères, le bonheur de leurs enfants est assuré au sein d'une vie familiale stable où les deux parents cheminent ensemble et veillent à leur bonne éducation, et ce, malgré leurs éventuelles divergences et au prix parfois de leur propre bonheur conjugal. Nous savons toutes les deux, Nadia, que dans de telles situations c'est généralement la femme qui fait beaucoup de concessions au point que, quelquefois, elle ne vit que pour jouer son rôle de mère. Préoccupée par le bonheur et l'avenir de ses enfants, la femme finit souvent par croire et admettre que leur bonheur, c'est le sien. La satisfaction et la fierté qu'elle sentira lorsqu'elle s'apercevra qu'elle a bien assumé ses responsabilités sont pour elle la source de son bonheur. Nous savons aussi que, dans certains cas, la femme atteint la limite de ses forces et que

sa vie devient infernale. Elle comprend alors que ses efforts pour préserver la stabilité familiale ont finalement échoué et que, peut-être, en acceptant de vivre dans le foyer conjugal sans se préoccuper de son propre bonheur, elle a fait à ses enfants plus de tort que de bien. Il est évident que les enfants qui vivent dans un environnement où règnent des conflits perpétuels entre les parents pouvant même mener à la violence ne peuvent pas bénéficier d'une vie stable et normale.

6. PROBLÈMES DES FAMILLES SÉPARÉES

Il me semble, Nadia, que chez nous la préoccupation de la femme pour son image sociale influence largement les décisions qu'elle prend en cas de problèmes conjugaux. D'une part, comme une femme divorcée est souvent mal perçue dans notre société, nombre de femmes font beaucoup de concessions pour éviter le divorce. En effet, une femme divorcée est jugée comme une femme qui n'est pas capable de fonder une famille et de veiller sur son bonheur. Dans la vie de couple, on responsabilise trop la femme et on oublie que la réussite d'une vie familiale repose sur la complicité des deux partenaires. D'autre part, la situation économique de la femme ne l'encourage pas à opter pour la séparation. N'ayant pas de revenu ou ayant un revenu généralement faible avec lequel elle ne pourra pas subvenir aux besoins de ses enfants, la femme préfère sacrifier son bonheur pour assurer celui de sa progéniture. La peur de devenir un fardeau pour ses parents ou pour la personne la plus proche de sa famille l'empêche, dans bien des cas, d'envisager le divorce.

En revanche, ici, les programmes sociaux soutenus par le gouvernement garantissent à la femme au moins un minimum lui permettant d'être autonome financièrement. Mais, comme le démontrent les statistiques, ce minimum n'est pas toujours suffisant. Et comme la femme ne peut compter sur l'aide de sa famille, elle doit se trouver un emploi ou, parfois même, cumuler plusieurs emplois pour pouvoir respecter ses obligations. Il arrive à certaines mères de famille monoparentale de passer beaucoup de leur temps au travail, quelquefois pendant les soirées et les fins de semaine. Dans ces cas, après une journée au centre de la petite enfance, les enfants sont encore confiés à une gardienne.

Il me semble parfois que ces enfants et leurs mères n'ont pas tout le temps nécessaire pour tisser des liens plus profonds, pour échanger, communiquer et mieux se connaître. Toutefois, je suis consciente que c'est la qualité de la relation mère-enfant qui importe et non la quantité d'heures que passe chaque mère avec son enfant. Malgré cette conscience, il me semble qu'à un certain âge l'enfant a besoin d'une présence parentale qui

lui procure l'affection et l'attention nécessaires pour un développement sain dans son milieu naturel, le milieu familial. Je suis aussi consciente que c'est en raison de ma culture et de mon éducation que je perçois la présence parentale comme un élément déterminant pour le développement normal de l'enfant.

Certains problèmes parmi ceux qui ont été discutés lors des rencontres avec les parents et les éducatrices ne se posent presque pas chez nous. Si je te dis, Nadia, qu'amener son enfant malade à l'hôpital peut être, pour une mère seule, un problème, tu penseras tout de suite au manque de moyens financiers. Il est vrai que chez nous ce facteur, pour bon nombre de gens, est le principal handicap pour accéder aux systèmes de santé. Par contre, ici, la Régie de l'assurance maladie assure l'accessibilité aux soins. Dans ces cas, ce n'est pas toujours le manque d'argent qui cause des problèmes, mais plutôt le manque de personnes sur qui la mère de famille monoparentale peut compter pour l'aider quand l'un de ses enfants est malade, par exemple.

Voici, dans ce sens, le cas vécu par une mère. En pleine nuit, la mère d'une famille monoparentale s'est trouvée obligée de conduire sa fille malade à l'hôpital. Vivant seule avec ses deux enfants, elle n'avait personne pour garder son deuxième enfant pendant qu'elle conduisait l'autre à l'hôpital. Et, comme la peur de déranger les autres empêche beaucoup de gens d'entretenir des liens de voisinage faciles comme chez nous, cette mère n'a pas osé demander à ses voisins de garder son enfant, à une heure tardive la nuit. Elle a dû faire le tour de l'immeuble pour voir s'il y avait des voisins qui n'étaient pas encore endormis et qui pouvaient prendre soin de son enfant jusqu'à son retour de l'hôpital. Un tel problème ne se serait certainement pas posé chez nous, puisque la femme divorcée vit souvent avec sa famille élargie. De plus, les rapports que nous entretenons avec nos voisins nous permettent de recourir à leur aide sans nous sentir gênés et sans avoir peur de les déranger. Il arrive même à certaines personnes de se fâcher lorsqu'elles apprennent que le voisin avait besoin d'elles et qu'il n'a pas osé leur demander de l'aide. Pour ces personnes, aider le voisin et le reconforter quand il est dans des situations difficiles est presque un devoir.

La maladie d'un enfant de famille monoparentale engendre d'autres problèmes pour le parent. Ce dernier, s'il n'a pas les moyens de faire garder son enfant dans un service de garde privé, se trouve obligé de s'absenter de son travail ou de ses cours. En effet, un enfant malade, pour le bien-être de ses camarades, ne fréquente pas le centre de la petite enfance. Il devient alors difficile au parent d'assumer ses responsabilités dans son emploi et de répondre en même temps aux besoins de son enfant malade. À ce sujet, une mère seule rappelle, lors de la rencontre thématique sur la monoparentalité, que « quand les enfants ont des parents qui vivent en couple, le taux d'absentéisme est divisé par deux ». Ce taux d'absentéisme,

généralement plus élevé chez le parent seul, peut menacer la stabilité de son emploi. Or, un emploi menacé et précaire est souvent une source de stress et d'inquiétudes. À ce stress s'ajoute la fatigue que peut sentir le parent en éduquant seul ses enfants. Nous savons, Nadia, que l'éducation des enfants est un long processus qui demande beaucoup d'efforts, de patience et de sacrifices. Lorsque les parents vivent en couple, ils partagent cette responsabilité. Ce partage permet à chacun d'eux de trouver un temps, même minime quelquefois, pour se reposer et assurer ses propres loisirs. La femme divorcée, chez nous, vit avec la famille élargie et bénéficie elle aussi de cette entraide et de ce partage de responsabilités. Par contre, ici, la mère² de famille monoparentale doit assumer seule ses responsabilités, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison. Cette mère s'épuise. Son état de santé, à la fois physique et psychologique, a souvent des répercussions sur ses façons d'agir et d'être avec ses enfants. En te rapportant, Nadia, quelques exemples d'expériences vécues, racontées lors des rencontres avec les parents et les éducatrices, je veux te montrer à quel point la monoparentalité peut affecter dans certains cas la relation parent-enfant. C'est pénible pour les enfants comme pour les parents, ainsi que tu pourras le constater chez Patrick, dont je te parle tout de suite.

Louise, la mère de Patrick, vit seule avec son fils ; le père a coupé tout contact avec son enfant depuis la naissance. La course aux emplois pour subvenir à ses besoins et à ceux de son fils draine une grande partie de l'énergie de Louise. À cela s'ajoute le poids d'un lourd héritage de son passé. Car Louise, d'après sa narration, a vécu une enfance difficile et une adolescence marquée par des problèmes de toxicomanie. Comme elle est épuisée par ces différents problèmes et qu'elle assume seule l'éducation de son fils, cela ne se passe pas sans poser des difficultés. Patrick : un démon ou un ange ? Je ne peux te décrire, chère Nadia, les émotions qui m'envahissent chaque fois que Louise parle de son fils. Sa solitude, son épuisement et son vécu constituent pour elle une mauvaise expérience qui marque ses comportements et ses attitudes. Lorsqu'on ne connaît pas le côté rose de la vie, on finit par ne voir que le côté négatif des choses. La façon dont Louise parle de son fils montre bien qu'elle vit une tension aiguë avec lui. Cette mère, certainement sous le poids de ses problèmes et de ses difficultés, perçoit souvent son fils d'une manière négative. Un soir, Louise nous

2. Je parle plus de mères de familles monoparentales que de pères puisque, d'une part, le nombre des familles monoparentales dirigées par les mères est beaucoup plus élevé que celui des familles monoparentales dirigées par les pères, et que, d'autre part, durant les rencontres organisées au sein du projet, la présence des mères était dominante.

raconte qu'à sa grande surprise des personnes qui gardent Patrick de temps en temps affirment qu'il est gentil comme un ange. Il lui semble à elle que son fils est un vrai démon. Patrick est-il un démon ou un ange ?

La réponse à cette question m'intéresse moins que de savoir jusqu'à quel point certaines conditions de vie régissent les comportements et les attitudes d'une mère ou d'un parent en général. De même, comment ces conditions influencent-elles leur perception de leur propre enfant et, par conséquent, de la relation parent-enfant ? Cette relation, lorsqu'elle est tendue, peut avoir des répercussions négatives sur le développement normal de l'enfant et, peut-être, sur sa personnalité. À ce sujet, le petit Patrick présente déjà les symptômes d'une personnalité fragile et vulnérable. Son estime de soi est si faible qu'il se perçoit souvent comme un enfant « tannant » (fatigant) et qu'il s'autopunit sévèrement.

Il est vrai, Nadia, que dans le cas de Louise la monoparentalité n'est pas le seul facteur qui influence sa relation avec son fils. Son vécu et divers aspects de ses conditions de vie peuvent aussi influencer cette relation. Mais d'autres cas soulevés lors des rencontres avec les parents et les éducatrices révèlent que ces familles monoparentales ont des problèmes spécifiques liés au phénomène de la monoparentalité. Quelques cas vécus, emmagasinés dans ma mémoire, soit pour leurs particularités ou pour les émotions que j'ai senties lorsque les personnes concernées les ont racontés, te donneront une idée de certains problèmes que vivent ces familles.

Anne, dont je t'ai parlé, est la mère d'Hélène. Divorcée, elle vit avec sa fille, tandis que son fils vit avec son père. Hélène, à l'âge de 4 ans, déclare à sa mère qu'elle veut, elle aussi, vivre avec son père. D'après Anne, Hélène aime son frère et c'est sa présence avec son père qui explique le désir d'Hélène d'aller vivre avec celui-ci. Frustrée d'être séparée de son frère, elle adopte envers sa mère des attitudes et des comportements négatifs. Anne perçoit sa fille comme « une enfant agressive, possessive, qui n'approche pas le monde, qui n'aime pas se faire garder et qui fait des crises ». Les problèmes de comportement manifestés par Hélène créent une relation assez difficile entre elles. Hélène dit à plusieurs reprises à sa mère qu'elle ne l'aime pas et qu'elle veut aller vivre avec son père. J'imagine, Nadia, que tu réalises parfaitement ce que peut sentir une mère dans une telle situation. À tout le moins, même si Hélène est encore trop jeune et qu'elle n'est probablement pas consciente de l'impact de ce qu'elle dit, ses propos sont susceptibles d'attrister sa mère. Je me demande parfois si les comportements d'Hélène ne sont qu'une façon de montrer à sa mère qu'elle peut être la responsable de sa séparation de son frère et de son père. Hélène aurait sûrement aimé, comme tous les enfants, vivre entourée de sa famille.

7. DES ENFANTS SANS PÈRE

Dans plusieurs cas, les enfants de la famille monoparentale vivent des situations difficiles. Si Hélène, qui connaît son frère et son père et qui leur rend visite de temps à autre, vit douloureusement cette séparation, d'autres enfants, vivant avec un parent, ne connaissent même pas l'autre parent ou ne le voient que très rarement. En plus d'être privés d'un être cher, ces enfants sont souvent victimes de l'instabilité ambiante. En effet, la monoparentalité, qu'on associe souvent à la femme et à la pauvreté, s'accompagne aussi, dans certains cas, de déménagements fréquents et de changements de conjoint. Des déménagements suivent généralement les séparations et les enfants se trouvent dans l'obligation de s'adapter aux changements de lieu et de personnes. Une personne avec qui je discutais de la monoparentalité remarquait que : « Jadis, les parents avaient beaucoup d'enfants et, maintenant, les enfants ont beaucoup de parents. » Par cette remarque concise, on peut conclure que les enfants sont souvent obligés de faire des efforts pour s'intégrer à de nouvelles vies familiales.

Éric ne connaît pas son père. Sa mère, Paule, parle de lui. Il accepte mal que les autres enfants aient un père, alors que lui, il en est privé. Il éprouve de la colère et, selon sa mère, il est en train de développer une forme d'agressivité. Paule raconte aussi que les déménagements qu'elle a vécus constituent une mauvaise expérience pour son fils ; ils ont même eu des conséquences négatives sur son développement. Parmi ces conséquences, elle note des coupures dans son développement et les manifestations d'une régression, sur le plan du langage et de l'acquisition de la propreté. Outre les déménagements, Éric a connu quatre ou cinq gardiennes avant son arrivée au centre de la petite enfance qu'il fréquente maintenant. Ces changements permanents d'environnement ont pu nuire au développement normal d'Éric. À chaque changement de lieu d'habitation, il doit fournir des efforts pour s'acclimater. Les changements de conjoint de sa mère demandent aussi des efforts pour s'adapter à chaque nouvelle situation. À ce sujet et durant une rencontre, Paule signale qu'Éric a accepté plus facilement et plus rapidement son futur époux que les précédents conjoints, temporaires. Le futur beau-père d'Éric, présent lors de cette rencontre, déclare qu'il ne peut pas changer radicalement : c'est à Éric de l'accepter tel qu'il est. Je t'avoue, Nadia, que les cas des enfants dans cette situation me tiennent à cœur. Je me demande souvent quand ces enfants auront la chance de se développer au lieu de passer les étapes importantes de leur enfance à s'adapter aux changements. Mais, qui sait, peut-être, à travers cet apprentissage, se développent-ils davantage ?

8. UN ÉDUCATEUR PEUT-IL REMPLACER LE PÈRE ?

Paule soulève une autre question préoccupante pour les familles monoparentales, à laquelle je n'aurais jamais pensé. Il s'agit de l'importance, pour les mères, d'une présence masculine au centre de la petite enfance. Ainsi, le choix du centre de la petite enfance que fréquente Éric a été, en grande partie, déterminé par la présence d'éducateurs masculins. Cette présence semble permettre à Éric, selon Paule, de combler en partie le vide causé par l'absence de son père. Camélia, la mère de Gisèle, affirme aussi que la présence des éducateurs dans le centre de la petite enfance comble certains besoins de sa fille qui ne vit pas avec son père.

Je suis certaine, Nadia, que toi et moi, sans vouloir remettre en question le rôle que joue l'éducateur, serions plutôt sceptiques face à de telles affirmations. Vu notre culture et notre éducation, nous croyons fermement que le rôle d'un père ne peut être rempli que par le père lui-même, irremplaçable. D'ailleurs, ces mères ne s'attendent pas vraiment à ce que l'éducateur joue le rôle du père. Mais comme leurs enfants ne connaissent pas leur père ou ne vivent pas avec lui, il importe à ces mères que ces enfants fréquentent un adulte mâle et qu'ils entrent en relation avec lui. Lorsqu'on n'appartient pas à la même culture, on ne comprend pas rapidement, dans certains cas, le pourquoi et le comment des choses. En effet, les références sont souvent étroitement culturelles. Chez nous, les enfants d'une veuve ou d'une femme divorcée ont toujours un ou plusieurs modèles masculins, du fait que ces enfants et leur mère vivent souvent au sein de la famille élargie. On ne pense pas à la recherche de la présence masculine puisqu'elle est omniprésente.

Sans vouloir idéaliser notre attachement à la famille élargie, ni juger la montée de l'individualisme ici, je soulignerai que, chez nous, de tels problèmes peuvent être résolus grâce à la famille élargie. Cette dernière constitue l'une des grandes valeurs auxquelles on s'attache encore. Je ne nie pas que, si la famille élargie résout certains problèmes, elle peut en camoufler ou en créer d'autres. À ce sujet, je note par exemple que la mère qui vit avec ses enfants dans sa famille élargie n'est pas toujours libre de leur transmettre les valeurs auxquelles elle tient personnellement. L'intervention permanente des autres membres de la famille dans l'éducation des enfants ne fait quelquefois que reproduire l'éducation qu'a eue la mère elle-même. Chose qui peut ne pas être toujours appréciée par cette dernière si elle désire que l'éducation de ses enfants leur permette de suivre l'évolution de la société et de vivre en harmonie avec les changements qui se produisent d'une génération à l'autre.

9. ÉDUCATION, RYTHME DE VIE ET AUTONOMIE

Le rythme de vie nord-américain est un sujet dont j'aimerais te parler aussi. Ce rythme est marqué par une course contre la montre ; le temps ne s'arrête que rarement, ce qui fait que tout le monde est pressé. Sans t'en rendre compte et peut-être même sans le vouloir, tu te trouves emportée par le courant. Or, si tu n'essaies pas de suivre ce courant, tu risques, jusqu'à un certain point, d'être marginalisée ou du moins de te sentir comme telle. Prendre du temps pour manger, pour s'habiller et pour parler n'est pas perçu, par bon nombre de gens, comme on le perçoit chez nous, comme un moment de plaisir, de détente et de socialisation. Prendre du temps, pour certains, c'est perdre son temps.

Durant les rencontres avec les parents et les éducatrices des centres participant au projet, le thème de l'inévitable course contre la montre a souvent émergé. Les éducatrices affirment que la majorité des enfants sont toujours bousculés par les parents. En arrivant le matin, ces derniers déposent leurs enfants en vitesse pour aller au travail et, en revenant le soir, ils les reprennent rapidement pour aller s'acquitter des différentes tâches ménagères qui les attendent. Les parents manquent tellement de temps qu'ils apprennent très tôt à leurs enfants à être autonomes. Lorsque j'entends des parents se plaindre que leur enfant, qui n'a dans certains cas que 4 ans, n'est pas encore capable de s'habiller ou de se déshabiller tout seul, je me demande souvent comment ces parents perçoivent le degré d'autonomie et de dépendance que peut manifester un enfant. Les concepts de dépendance et d'autonomie, comme d'autres concepts, peuvent avoir des interprétations différentes selon la culture de celui ou de celle qui les exprime.

Les rencontres dans les centres de la petite enfance avec les parents et les éducatrices m'ont confirmé que la majorité de ces parents espèrent que leurs enfants développent leur autonomie le plus tôt possible ; certains échangent même des « trucs » entre eux pour accélérer ce développement. Connaissant le mode de vie des gens d'ici, je comprends parfaitement pourquoi il importe à ces parents que leurs enfants soient autonomes dès la petite enfance. En effet, le travail des deux parents à l'extérieur de la maison, les différentes responsabilités domestiques et l'éducation des enfants obligent les parents à déployer beaucoup de temps et d'énergie, et, par conséquent, à exiger de leurs enfants, qu'ils soient autonomes. Cependant, quelques parents sont conscients qu'en apprenant à leurs petits enfants à être autonome ils leur demandent d'être grands.

10. DÉPENDANCE VS AUTONOMIE : COMMENT TRACER LES LIMITES ?

Lucie-Ève, la mère de Sylvain, a avoué lors d'une rencontre qu'elle trouve difficile d'exiger de son fils qu'il soit grand alors qu'il n'a que 4 ans. Cet aveu, Nadia, m'a fait penser aux différentes façons qu'ont nos parents d'éduquer leurs enfants. Tu sais que, chez nous, la majorité des parents n'exigent pas de leurs enfants qu'ils se comportent en adultes ; et, plus encore, ils ne pensent même pas à ça. Ces enfants, du fait qu'ils sont souvent considérés comme des « petits enfants », sont peut-être trop protégés et, par conséquent, peuvent développer, jusqu'à un âge assez tardif, une dépendance vis-à-vis de leurs parents. Toutefois, lorsque je te parle de dépendance, je me rends compte que, dans ce contexte, ce concept n'est pas perçu ici de la même façon que chez nous. Dans notre culture, certaines formes de dépendance peuvent être interprétées comme un besoin de l'enfant, alors qu'elles me semblent perçues, dans la culture nord-américaine, comme un obstacle au développement de l'enfant et à son accès à l'autonomie. En confrontant ces deux cultures, j'arrive à la réflexion suivante : un excès de dépendance pourrait affaiblir la personnalité de certains enfants et un excès d'autonomie pourrait faire naître chez certains autres le sentiment qu'ils sont délaissés et abandonnés. Dans les deux cas, le développement normal de l'enfant peut être sérieusement entravé. Cette conclusion est certainement influencée par mon éducation et, plus généralement, par ma culture. Pour cette raison, Nadia, lorsque je te parle d'aspects culturels comme celui-ci, je ne juge pas ces cultures ; je respecte l'une et l'autre tout en tâchant d'intégrer ce qui m'apparaît positif dans les deux.

Nadia, le fait de passer ces quelques années au Québec m'a permis de vivre une expérience interculturelle intense. L'interaction entre les deux cultures, maghrébine et québécoise, me permet de réfléchir profondément à certains concepts et sur certaines valeurs. Lorsque tu ne vis que ta propre culture, il te semble quelquefois que tes façons d'être et d'agir sont quasi universelles. Dans certains cas, tu imagines mal l'existence d'autres cultures, parce qu'il te semble que ta réalité est absolue et que tu ne peux être un individu fonctionnel qu'en adoptant ta propre culture et en rejetant les autres. En vivant au sein d'une autre culture, on comprend, Nadia, que les différences culturelles sont une véritable richesse si on est capable de les respecter.

CONCLUSION

Recherche-intervention et évaluation

François Tochon

L'objectif de ce livre était de proposer un concept original de la prévention en milieu préscolaire. Adoptant un point de vue éducatif plutôt que psychosocial, nous avons développé le concept de recherche-intervention éducative, une recherche en laquelle l'analyse de pratique se fonde à l'intervention proprement dite. Nous en avons énoncé les principes, tant sur le plan méthodologique que paradigmatique. Un principe essentiel de cette approche est l'usage de la communication réciproque dans le récit et le partage d'expériences.

Le premier chapitre a montré combien les interactions humaines se ritualisent dès les premières étapes de la vie infantine et de l'identité parentale. De même, la culture interne des centres de la petite enfance que sont en voie de devenir les garderies et crèches préscolaires – parce qu'elles doivent répondre tant aux besoins des parents qu'à ceux des enfants – implique un certain nombre de rituels familiaux qui facilitent l'intégration de l'enfant. Il importe que les parents connaissent ces usages et soient des partenaires actifs facilitant l'accès de leur enfant à une culture éducative plus large que la famille. La communication est indispensable à ce titre, car elle permet à l'enfant de ne plus se sentir constamment « en transition » mais vraiment « en relation », dans un sens intégrateur. La recherche-intervention est un moyen d'approfondir les conversations spontanées qu'entretiennent les parents avec l'éducatrice de leur enfant.

La recherche a longtemps été considérée comme étant l'apanage des universitaires, mais elle peut devenir réflexive, expérientielle et pratique. C'est le sens du deuxième chapitre de ce livre. En montrant sur quels points névralgiques la recherche a évolué en passant d'un paradigme positiviste à un paradigme plus interprétatif et expérientiel, ce chapitre a expliqué le recours à l'intersubjectivité, c'est-à-dire au partage d'expériences pour modéliser et optimiser les pratiques éducatives. L'objectivité de l'analyse reste un idéal à poursuivre, mais elle ne réside plus dans la décontextualisation de l'information : au contraire, elle est approchée grâce à la participation et à l'engagement du chercheur sur le terrain d'expérience. Comme le soutient Banks (1998), l'indigène se révèle le plus objectif quant aux situations vécues dans son entourage, car il connaît son milieu ; mais il peut y avoir des *insiders* de l'extérieur, qui se sont progressivement acculturés pour comprendre de l'intérieur une communauté, pour saisir les problèmes d'un milieu et devenir ainsi des amis critiques, des pairs, dans la quête de savoirs utiles pour agir mieux.

Le troisième chapitre a justifié l'accès à une méthodologie plurielle. Plusieurs participants d'une équipe de recherche peuvent concourir dans une réflexion qui, tout en étant commune, respecte la diversité de leurs points de vue. Comme la recherche-intervention est de nature interprétative, elle peut englober les éclairages complémentaires de chercheurs qui

utilisent par exemple des prémisses pragmatiques, biographiques, féministes ou conscientisantes. C'est ce qui explique la pluralité de points de vue adoptés dans les chapitres qui suivent : chaque personne en recherche de sens a fait valoir un point de vue. Ce respect de la différence est humaniste. Rappelons que l'humanisme est démocratique ; il permet la confrontation et pose en principe éthique l'équilibre dans la conversation interprétative. En outre, dans l'humanisme, la conscience critique n'est pas incompatible avec l'amour.

Comment se concrétise la recherche-intervention, si elle se fonde sur une pluriméthode ? Elle se définit dans un travail de conceptualisation et d'interprétation propre au cadre conceptuel qui définit l'orientation du chercheur. Le chapitre 4 décrit plusieurs axes méthodologiques qui sont autant de moyens de valider la concertation et le partage de significations dans des communautés de pratique réflexive. Dans cette ligne de pensée ont été présentées les facettes pragmatique, biographique, féminine et conscientisante de la recherche-intervention, sans prétention à l'exhaustivité. Des niveaux de recherche-intervention ont pu être distingués, répondant au souci d'une intervention par et pour le participant, centrée sur le bénéficiaire. L'animation conversationnelle entre parents, éducatrices et équipe de recherche a été le lieu focal de la recherche-intervention. L'encadrement qui réunit les éducatrices et l'équipe de recherche entre les rencontres avec les parents et en début de soirée a joué un rôle régulateur. Les éducatrices ont alors donné des informations clés pour amorcer les soirées parce qu'elles connaissaient les événements éducatifs qui avaient précédé les rencontres. Puis, en fin de soirée ou entre les rencontres, l'équipe de recherche et d'animation se constituait en groupe de réflexion et se concertait sur les événements de l'intervention. L'équipe se régulait alors elle-même et opérait un travail réflexif sur son propre fonctionnement : tel aspect de l'animation avait-il été approprié ?

Au cours d'une recherche-intervention, plusieurs participants remplissent un journal de bord. Des notes sont prises lors de chaque rencontre par des observateurs participants, qui rédigent ensuite leur journal à partir de ces notes. Les journaux sont l'objet de discussions. Des ateliers d'écriture épisodiques sont organisés. Les autres participants, y compris les animateurs, participent d'une même démarche. Dans le cinquième chapitre, les extraits du journal narratif et réflexif du responsable de la recherche ont précisé les principes sur lesquels s'est construite cette démarche, depuis 1993. L'écriture réflexive a ainsi joué un rôle important pour affiner la recherche-intervention et l'adapter. Quant aux participants, leurs rôles se sont mis en place par petites touches. L'écriture narrative est devenue fonctionnelle : elle a amélioré la compréhension du processus en cours, optimisant l'action du même coup. Le récit d'expérience a acquis une dimension

instrumentale non seulement pour les parents et les éducatrices, mais aussi pour l'équipe de recherche qui évoluait en réfléchissant sur ses propres casvécus.

Le sixième chapitre a indiqué comment se sont situées les éducatrices par rapport à la recherche-intervention. Notons que celles-ci sont souvent négligées par le monde de l'éducation, même si elles ont des savoirs pratiques qui les distinguent nettement des enseignantes de maternelle. Les fragments de vie rapportés par les éducatrices dans ce chapitre en étaient autant de témoignages. Au fil des rencontres avec des parents qu'elles ne voyaient que furtivement auparavant, la communication s'est améliorée, ce qui leur a permis de découvrir des facettes cachées de l'enfant. Les contacts plus étroits avec les familles leur ont en outre permis d'adapter leurs stratégies éducatives tout en valorisant leur rôle. La recherche-intervention a transformé le sentiment de transition, voire de rupture, entre les deux milieux en une relation concrète, amicale et constructive.

Le septième chapitre a situé les perceptions des parents par rapport à l'ensemble de ce processus. Leur portrait, nuancé, reflète la diversité des parents. Comme nous le précisons dans le guide pratique d'intervention destiné aux éducateurs, aux centres communautaires et aux groupes de parents qui voudraient organiser de telles rencontres (Miron et Tochon, 1998), le but n'était pas d'asséner des « savoirs d'en haut », mais de favoriser l'émergence de savoirs pratiques. Toutefois, certains parents auraient souhaité avoir des ateliers-conférences fertiles en trucs pédagogiques. L'objectif de tels ateliers a été atteint grâce au soutien de leurs pairs – souvent des voisins avec lesquels ils avaient auparavant peu de contacts – et grâce à la prise en charge personnelle et responsable de leur propre cas éducatif. Ces parents entraient dans un réseau de communication réflexive et comprenaient peu à peu que les seules véritables solutions viendraient d'eux-mêmes. Dans ce sens, nous les avons vraisemblablement libérés du sentiment oppressif selon lequel d'autres seraient mieux placés qu'eux pour résoudre leurs problèmes. La recherche-intervention s'est intégrée à leur expérience personnelle ; elle était connectée au réel.

Des vécus particuliers ont été relatés ; tel a été le cas de Croissant d'Or, rapporté dans le huitième chapitre. Par bribes, nous avons pu reconstituer l'atmosphère qui se dégageait de ce centre de la petite enfance. Le besoin de reconnaissance des parents qui vivent des difficultés particulières modifiait le rôle de l'éducatrice : l'aide de cette dernière devenait importante tant pour l'enfant que pour l'adulte. Puis nous avons approfondi la question interculturelle, à travers ce journal réflexif de Touriya, rédigé sous la forme d'une correspondance fictive dans le neuvième chapitre. Comment

la culture familiale s'adapte-t-elle lorsqu'elle est confrontée à une culture d'immigration qui la domine ? Ce témoignage indique l'importance des principes réflexifs à tous les niveaux de l'intervention.

Ce dernier chapitre constitue un bilan provisoire de ce projet un peu ambitieux qu'a été la découverte de nouveaux moyens d'intervenir pour prévenir les problèmes éducatifs de familles économiquement faibles. Du côté des parents, le bilan est fort positif : 1) la recherche-intervention leur a permis de rompre leur isolement et de réduire leurs appréhensions éducatives ; 2) ils ont pu constater qu'ils n'étaient pas les seuls à éprouver des difficultés, à se poser des questions, à douter d'eux-mêmes, à se sentir isolés dans leur tâche de parent-éducateur ; 3) ils ont pu envisager leur situation sous un nouvel angle, trouver des solutions ; 4) une meilleure relation s'est établie avec le service de garde ; 5) des modifications de fonctionnement positives ont été perçues dans plusieurs familles. De leur côté, les éducatrices ont remarqué une rééquilibration des attitudes que certains parents avaient envers leur enfant. Preuve que les parents se sentaient plus motivés au regard de l'éducation de leurs enfants : plusieurs rencontres thématiques supplémentaires ont été organisées à leur demande expresse.

Chaque rencontre portait sur un thème particulier ; pour plusieurs, le thème de la transition a marqué l'envol du projet. Les parents, en prenant connaissance de ce que vivaient les uns et les autres à travers leurs récits d'expériences, ont pris conscience de ce que la recherche-intervention pouvait leur apporter ; les discussions ont alors pris une autre dimension. Au fil des rencontres, nous avons été à même de constater que certaines soirées ou certains thèmes étaient plus appréciés que d'autres, et que cette appréciation pouvait varier d'un groupe de parents à l'autre. D'où l'importance de rester à l'écoute des besoins de chacun et de faire preuve de souplesse tant dans l'animation des rencontres que dans l'organisation des groupes et le choix des thèmes abordés. Rappelons, si besoin est, que la recherche-intervention s'adapte au groupe des parents, à leur situation, à leur environnement, à leurs difficultés et préoccupations. Toutefois, nous sommes conscients que la souplesse de la recherche-intervention peut parfois donner une impression de flou et insécuriser certains, surtout au début. L'exemple d'une mère, Camélia, qui a persévéré malgré ce sentiment de ne pas savoir à quoi tout cela rimait au juste, est révélateur. Voici ce que note Miron dans son journal (p. 49) à ce propos :

Camélia a pu exprimer ses critiques tout au long du projet : nous en avons été témoins. Dans ses commentaires sur la recherche-intervention, elle souligne combien elle a pu s'exprimer, parler de ses enfants, de ses difficultés. Elle nous dit combien il a été important pour elle de le faire sans se sentir jugée. Elle retire beaucoup de satisfaction du projet. Je suis surpris et heureux de ces propos. À plusieurs reprises, en écou-

tant les critiques de Camélia, j'ai eu l'impression qu'elle jugeait sévèrement le projet, qu'elle ne croyait pas en sa pertinence. Maintenant qu'elle en fait un bilan positif, je me rends compte que notre écoute de ses critiques et de ses insatisfactions a été la clef de sa participation. Elle s'est permis de critiquer le coanimateur des rencontres, une figure d'autorité et de savoir. Elle a pu nous dire que pour elle, malgré son niveau de scolarité, elle jugeait qu'un projet de recherche universitaire ne se faisait pas comme cela, qu'il devait avoir davantage de logistique. En l'écoutant, en la respectant, nous lui avons accordé de l'importance, de la valeur et du crédit. Elle semble maintenant plus solide et plus confiante dans son rôle de mère et dans l'image qu'elle s'en fait. Le projet, parce qu'elle en percevait les imperfections, qu'il donnait prise aux critiques, a permis à Camélia de s'affirmer. Le bilan qu'elle en fait est positif.

Au début, les parents venaient aux rencontres pour leur enfant. Puis, à mesure que la relation entre la famille et le service de garde s'approfondissait, les parents venaient pour eux, car ils y trouvaient l'occasion de discuter, de se confier, d'envisager sous un nouvel angle les difficultés d'être parent. La solidarité qui se créait ainsi avec d'autres adultes leur donnait un surcroît de motivation dans cette tâche cruciale qu'était pour eux l'éducation de leur enfant. Comme le remarque Jean-Marie Miron (*ibid.*), la question initiale, « Qu'est-ce que je peux retirer de cette recherche-intervention pour mon enfant ? », s'est transformée en « Qu'est-ce que je peux en retirer pour moi, comme parent ? ». On peut ainsi dire que certains parents ont vécu une « mini-révolution copernicienne ».

1. FORCES ET FAIBLESSES DES APPROCHES QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Cette recherche a été conçue à partir du présupposé suivant : les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'investigation peuvent offrir des éclairages complémentaires et donner lieu à ce qu'on appelle une « triangulation » des résultats. Comme le géomètre qui prend deux points de repère depuis un angle de vue donné, les chercheurs ont prévu de concilier les résultats fondés sur la comparaison statistique et les résultats des observations participantes, fondés sur l'expérience personnelle. Ces deux approches ont leurs points forts et leurs points faibles. Les points forts de la statistique sont de rendre compte de façon synthétique des éléments identiques propres aux perceptions des participants recueillies dans leurs réponses à des tests : nous comprenons ici la statistique comme un instrument de réflexion. Le point fort de l'analyse qualitative des expériences vécues est de rendre compte des diverses façons dont les participants ont vécu l'intervention : l'accent

est alors mis sur leur manière unique de réagir et de tirer des bienfaits de certaines interactions particulières. L'approche quantitative de la recherche permet la comparaison et l'explication, alors que l'approche qualitative permet la description en profondeur et la compréhension dans l'« épaisseur » du réel.

Ces deux approches comportent toutefois des limites. L'approche quantitative est tributaire de l'étendue de l'échantillon étudié, puisque la puissance d'un test statistique augmente avec les grands nombres. La statistique dépend aussi de la pertinence des mesures effectuées et de leur sensibilité ; par exemple, un test prévu pour les chats sera vraisemblablement peu sensible aux variations propres à une population de chiens ; un test destiné à des enfants gravement perturbés aura une pertinence pour mesurer les effets d'une intervention auprès de tels enfants, mais il sera moins sensible aux variations propres à des enfants éprouvant de légères difficultés d'intégration. L'approche qualitative a, elle aussi, des limites importantes. D'abord, elle ne rend la comparaison possible qu'en adoptant des mesures de classement systématique qui sont, en dernière analyse, très proches des mesures quantitatives. Si l'analyse reste dans une dimension interprétative, englobante et expérientielle, elle fournit une bonne appréciation de ce que les participants ont vécu, exprimé et senti, mais en principe les rapports d'expérience ne permettent pas la généralisation, à moins de dégager le prototype caractéristique d'une situation.

Grâce à l'analyse qualitative de type narratif, on obtient dans le détail un récit d'expérience qui permet de dégager bien des différences et leurs nuances, de même que certaines ressemblances ; mais si l'on doit produire un compte rendu pour justifier la dépense de fonds publics, la comparaison se révèle nécessaire. On tente actuellement de trouver les moyens de rendre l'approche qualitative plus fiable en vue d'accroître la généralisabilité des résultats et, à ce chapitre, on en est au stade de la recherche. C'est pourquoi, dans ce projet, les approches quantitative et qualitative ont été conjuguées. Bien que cette façon de procéder s'accorde avec les possibilités d'une multiméthode, elle pose des problèmes particuliers, dès lors qu'on se situe dans un cadre humaniste englobant : ces instruments doivent acquérir la dimension d'instruments de réflexion et leur usage doit être dépouillé de tout dogmatisme.

2. RÉDUIRE LES EFFETS PERVERS DE L'ÉVALUATION

La satisfaction des participants du projet et des intervenants s'explique par le fait que les parents et les éducatrices n'ont que rarement l'occasion d'échanger sur un de leurs soucis majeurs : la santé et le bien-être de l'enfant. Des mesures étaient intégrées à la recherche-intervention pour favoriser l'émergence d'initiatives personnelles et tenir compte rigoureusement des besoins des participants. Parmi ces mesures, quatre précautions avaient été prises pour soutenir la prise de décision des parents et des éducatrices sur les directions thématiques du programme :

1. Partir des besoins exprimés au sein d'un groupe de centres de la petite enfance constitué comme un organe de concertation et d'échanges.
2. Déléguer l'intervention aux acteurs sociaux, pour qu'elle soit amorcée en bonne part par les participants, selon un processus de dialogue à plusieurs niveaux.
3. Prévoir un horaire et une structure-cadre souples, susceptibles d'être modifiés par les participants ; pour ce faire, une consultation en continu était organisée, avec possibilité d'individualisation des modalités, approches et parcours selon les centres de la petite enfance partenaires du projet.
4. Entourer cette structure-cadre d'un ensemble de régulations et de concertations, comportant des rencontres avec les éducatrices, avec l'équipe de recherche-intervention et d'animation à la suite de chaque séance, de même que des séances d'approfondissement.

Malgré ces précautions, les mesures prises pour favoriser l'émergence de prises de décisions personnelles par les parents et par les éducatrices ont été gênées dans certains sites (mais pas dans tous) par l'évaluation quantitative au début de l'intervention, parce que celle-ci rendait les parents dépendants du diagnostic. De plus, la diffusion auprès des éducatrices et à leur demande d'un aperçu préliminaire des résultats psychométriques du premier volet de la recherche a créé un certain malaise qui s'est traduit par un rejet momentané du partenariat avec l'université dans plusieurs sites, partenariat qui était pourtant l'un des buts du projet. Plusieurs intervenants ont alors eu le sentiment que la partie psychométrique de la recherche, loin de toujours servir les buts de l'intervention, était responsable de certains dysfonctionnements. Il semblait que l'approche scientifique « non impliquée » pouvait dans certains cas avoir des effets négatifs sur le milieu social qu'elle semblait parasiter. Cette remarque ne porte pas sur le travail

des chercheurs, mais sur la nature d'une instrumentation qui peut heurter la sensibilité des parents et des éducateurs. Le devis d'évaluation quantitative du projet a été conçu selon les us et coutumes en évaluation de programme, et ce sont bien ces us et coutumes qui sont mis en question dans la réflexion actuelle sur les modalités d'évaluation des interventions.

Ces problèmes ont soulevé la question : y aurait-il une autre manière de concevoir l'évaluation expérimentale ? Deux solutions semblaient économiques et réalistes : l'une consistait à constituer non plus des groupes témoins sans intervention, mais des groupes qui bénéficieraient d'une intervention présentant une variation sur quelque point du programme ou des participants ; l'autre, à rendre l'intervention libre, c'est-à-dire que les participants soient volontaires. C'est la voie que nous avons suivie dans le second volet de l'intervention¹. Par ailleurs, il y a plusieurs manières de définir l'efficacité d'un programme, et les tests psychométriques proposent une définition de l'efficacité très décontextualisée. Pouvait-on la contextualiser ? Que penser d'une définition de l'efficacité lorsque la mise en œuvre de la mesure de cette efficacité entrave une partie de l'intervention ? Pour que les parents soient parties prenantes de cette définition, il semblait possible de les faire participer à l'analyse des résultats, analyse qui aurait servi d'amorce à une discussion constructive et qui, de surcroît, aurait relativisé la portée de ces tests. D'autres mesures d'efficacité, formatives, pouvaient être aussi valables et pouvaient donc être utilisées conjointement, par exemple à partir d'une grille de codage des expériences dès les premières rencontres.

3. ÉVALUER LES EFFETS DES CHOIX OPÉRÉS

Comme tout organisme d'intervention, une équipe de recherche doit faire face à de multiples choix difficiles et coûteux. Dans cette recherche, nous avons consacré des sommes considérables à l'indemnisation des éducatrices et des cuisinières en soirée, en plus de payer les cuisines collectives et les repas auxquels tous prenaient part afin de faciliter les rencontres. Ce sont là des choix dont, a posteriori, on peut aussi mesurer les effets, d'où l'importance de trouver un équilibre délicat entre l'intervention et l'instrumentation. Après plus de cinq ans d'expérimentations, ce programme de recherche-intervention présente des résultats qui vont dans une direction le plus souvent positive tant dans l'analyse psychométrique que dans l'analyse qualitative ; les résultats significatifs du point de vue statistique vont dans le sens des apports de l'évaluation qualitative.

1. Conseil québécois de la recherche sociale (recherche n° 2436).

Les représentations négatives que certains parents avaient eues des tests psychométriques lors de nos premières expériences se sont manifestées plus rarement lorsque nous avons utilisé, sur une base volontaire, des tests centrés davantage sur le parent et sur son sentiment de compétence éducative ; ces tests ont par la suite été intégrés dans des entretiens personnels. Nous avons expliqué que l'instrumentation psychométrique avait pour but de donner une crédibilité au projet dans la phase initiale du programme de recherche-intervention : les tests complétaient le compte rendu qualitatif. Cette instrumentation, si elle n'était pas indispensable, a tout de même donné une vue d'ensemble des perceptions des parents sur certains points spécifiques, au début et à l'issue de la recherche-intervention. Avec les années, la dimension émergente de la recherche-intervention a semblé plus légitime ; peut-être l'exposions-nous avec plus d'aisance et d'assurance aux participants. Ainsi, les parents et les éducatrices comprenaient non seulement qu'ils avaient un pouvoir de décision sur l'organisation des rencontres et sur les thèmes abordés, mais encore qu'ils étaient les décideurs.

Les analyses qualitatives révèlent que :

- La recherche-intervention a permis aux éducatrices et aux parents des enfants dont elles ont la charge de mieux se connaître, de réfléchir en commun à la transition entre la famille et le centre de la petite enfance aussi bien qu'à la relation parents-éducatrices, en trouvant les moyens d'établir une meilleure relation entre ces deux milieux.
- Les éducatrices et les parents ont pu apprendre à connaître les règles du fonctionnement éducatif de l'autre milieu dans lequel évoluait l'enfant.
- La recherche-intervention a permis aux parents et aux éducatrices de se concerter sur des actions éducatives et sur des changements concernant l'enfant.
- La recherche-intervention a rendu les relations humaines plus denses et substantielles.

Pour les éducatrices :

- La recherche-intervention a donné aux éducatrices le temps de se concerter, en plus de favoriser une relation personnelle dans le perfectionnement des éducatrices.
- La recherche-intervention leur a fourni de nouvelles ressources formatrices.
- La recherche-intervention a permis aux éducatrices de faire reconnaître leur professionnalisme.

- Grâce à la recherche-intervention, les éducatrices ont mieux compris l'enfant en apprenant à connaître son contexte familial et son histoire de vie.
- Les éducatrices ont été rendues sensibles aux éléments de convergence et de divergence qui existent entre leur perspective éducative et celle des parents.

Pour les parents :

- Les rencontres en petits groupes dans les centres de la petite enfance semblent avoir entraîné des modifications de fonctionnement positives dans plusieurs familles.
- Les éducatrices ont constaté chez les parents des rééquilibrations en ce qui a trait aux attitudes envers l'enfant dans plusieurs cas.
- La recherche-intervention a permis aux parents de rompre l'isolement dans lequel ils se trouvaient comme éducateurs.
- Elle leur a permis d'aborder des sujets cruciaux sur les valeurs et l'éducation de leur enfant.
- La recherche-intervention semble avoir permis à plusieurs parents de renforcer la confiance en leur rôle.
- La motivation des parents à échanger entre eux sur les questions éducatives s'est accrue dans plusieurs familles ; certaines rencontres thématiques ont été organisées à la demande des parents et des éducatrices, sur des thèmes comme « violence et agressivité », « fratrie », « monoparentalité ».

Pour les enfants :

- La conversation sur des cas vécus par l'enfant et la famille en relation avec la vie dans un centre de la petite enfance a permis de dénouer plusieurs problèmes d'intégration diagnostiqués lors des premières rencontres.

4. UNE INTERPRÉTATION CONSTRUCTIVE DES RÉSULTATS

Les instruments de la recherche-intervention doivent soutenir la relation humaine. Pour cela, l'instrumentation et la prise de notes pendant les rencontres doivent être utiles aux participants. On peut utiliser les appréciations dans la rétroaction et le dialogue, ce qui leur donne une dimension plus humaine. Les nouvelles logiques d'intervention tiennent mieux compte des conditions d'un partenariat réel. Dans ce sens, comment améliorer leur

évaluation ? Deux pistes d'amélioration se dégagent : 1) améliorer la méthodologie d'évaluation des programmes d'intervention ; 2) améliorer les programmes d'intervention grâce à une analyse de processus intégrée, portant sur l'adéquation du programme aux besoins des personnes, sur son intensité et sa durée. Nous les reprenons l'une après l'autre, en décrivant comment des modifications ont été apportées à ce programme de recherche-intervention pour mieux atteindre ses buts.

4.1. AMÉLIORATIONS À APPORTER À L'ÉVALUATION DE PROGRAMME

Voici les points à retenir de la présente discussion, car ils sont susceptibles d'améliorer l'évaluation de programmes d'intervention :

- Travailler avec des familles intéressées et volontaires, pour éliminer le sentiment d'avoir été « marqué » par un diagnostic déficitaire.
- Privilégier l'évaluation formative, par des moyens qualitatifs.
- Quantifier certains résultats qualitatifs à l'aide d'une grille d'analyse des résultats qualitatifs.
- Enregistrer les rencontres de synthèse de l'équipe de recherche-intervention, en assurant un traitement systématique et les considérer comme des données.
- Bien relier l'évaluation sommative à l'évaluation formative.
- Si les tests sont exigés par l'organisme subventionnaire ou s'ils sont indispensables pour évaluer les effets d'une intervention spécialisée, choisir des tests centrés sur des aspects positifs, adaptés à l'âge des enfants, et sensibles au niveau de problèmes vécu par les sujets. Réduire autant que possible le temps de passation des tests.
- Mettre en valeur la compétence plutôt que le déficit.
- Éviter d'avoir un groupe témoin qui ne sera soumis à aucune intervention ; former plutôt des groupes bénéficiant de variantes de l'intervention, avec un nombre de participants plus élevé.
- Multiplier les points de complémentarité des éclairages.

4.2. AMÉLIORATIONS APPORTÉES GRÂCE À L'ANALYSE DE PROCESSUS

La Politique de santé et de bien-être social de 1992 (p. 37) énonçait déjà qu'« une recherche évaluative doit notamment accompagner l'expérimentation de tout nouveau modèle d'intervention afin de réorienter rapidement au besoin des actions dont l'efficacité serait limitée » ; cette position n'a guère

changé depuis. C'est dans ce sens que nous avons instauré dans ce programme des moyens d'évaluation formative de nature qualitative, coûteux en temps mais qui apportent des informations importantes sur la manière d'améliorer ce programme. Ces moyens vont dans le sens d'une analyse de la pratique professionnelle des intervenants, en continu (Blanchard-Laville et Fablet, 1996).

Les moyens qualitatifs utilisés pour fonder cette analyse de pratique (mémos issus d'observations, notes de terrain, journaux de bord, rencontres d'équipe systématiques, entrevues), de même que les entretiens personnels avec les participants sur les profils psychométriques, ont permis de dégager les principales améliorations à apporter aux programmes d'intervention dans la suite de nos travaux :

- Accorder beaucoup d'attention à la manière dont les premiers contacts sont établis avec les familles.
- Améliorer l'information entre les partenaires.
- Obtenir une collaboration plus étroite entre les milieux partenaires.
- Prolonger ou intensifier l'intervention.
- Augmenter le nombre de rencontres (une dizaine de rencontres semble un minimum).
- Relever les thèmes d'intervention les plus utiles et rassembler des ressources d'animation à partir des données déjà obtenues.
- Créer un matériel d'intervention qui permette un travail thématique adapté aux récits de cas vécus amenés spontanément par les participants, tout en préservant la souplesse nécessaire à une recherche-intervention émergente.
- Réinvestir les contenus abordés dans les tests.
- Systématiser les modalités de la prise de notes pendant les séances en fonction d'un cadre de codification préalable en plus de la codification créatrice propre aux thèmes émergents.
- Faire bénéficier les parents et les éducatrices du retour d'information que constituent les notes de terrain.
- Apporter certains contenus théoriques lorsque la situation l'exige.

CONCLUSION

À la fin de cet ouvrage, il est clair que cette recherche-intervention a constitué une étape importante dans l'élaboration d'un programme de prévention mieux adapté à la réalité du milieu, susceptible de renforcer la compétence parentale, de soutenir les familles et les éducatrices des centres de la petite enfance dans leur tâche, d'apporter des moyens de perfectionnement à divers acteurs sociaux et de favoriser des liens de partenariat concrets entre les familles et les milieux éducatifs œuvrant dans le domaine de la petite enfance.

- L'intervention a été perçue comme utile et enrichissante par la quasi-totalité des participants.
- Des preuves de cette utilité ont été fournies dans la résolution de problèmes concrets vécus par certaines familles et, en particulier, par la résolution de problèmes d'intégration vécus par des enfants.
- L'intervention s'est adaptée en souplesse à chaque milieu pour répondre à des besoins spécifiques.
- L'intervention a créé une animation dans un groupe de centres de la petite enfance et a ravivé la motivation chez plusieurs éducatrices.

Dans un nouveau volet de ce programme auprès d'un nombre plus élevé de parents volontaires, et dans des milieux variés, nous avons adapté ce programme de recherche-intervention grâce au développement d'un matériel conçu à partir des premières expériences. Pour valider le programme, nous avons utilisé parallèlement à l'étude qualitative une batterie de tests plus sensibles, centrés sur le profil psychoaffectif de l'enfant et sur la compétence parentale, afin d'éviter la stigmatisation des personnes avec lesquelles nous travaillons. Nous estimons que, si les parents n'ont pas l'occasion de réfléchir sur la relativité de ces instruments ni d'analyser de façon critique leurs résultats personnels, ces instruments sont des sources d'abus potentiel. Ils créent une distance entre le problème et sa solution, ce que la recherche-intervention vise, au contraire, à éviter.

GLOSSAIRE

ACTIVITÉ – Moment de vie organisé auprès des enfants pour favoriser des apprentissages.

ACTIVITÉ DE BASE – Moment de vie touchant le développement physiologique des enfants.

CAUSERIE – Moment organisé par une éducatrice pour favoriser une activité de langage et d'expression de la part des enfants.

COMMISSION SCOLAIRE – Organisme régional administrant les écoles primaires (5-12 ans) et secondaires (12-16 ans) qui donnent l'instruction obligatoire.

CONTINUITÉ ÉDUCATIVE – Effet de suite engendré dans l'expérience de l'enfant par la présence de similarité, de cohérence et de constance des divers éléments composant cette expérience.

DISCONTINUITÉ ÉDUCATIVE – Effet de rupture engendré dans l'expérience de l'enfant par la présence de dissemblance, d'incohérence et d'inconstance des divers éléments composant cette expérience.

ÉDUCATRICES – Appellation donnée aux adultes intervenant auprès des enfants dans des contextes d'intervention psychosociale (garderies, centres de rééducation, milieux hospitaliers, etc.) et dont la fonction première est l'éducation.

ENSEIGNANTES – Appellation donnée aux adultes intervenant auprès des enfants dans des contextes d'instruction (p. ex., écoles) et dont la fonction première est l'enseignement.

ESPACE DE PAUVRETÉ – Ensemble des dimensions plus probablement présentes dans l'environnement des gens vivant en situation de pauvreté (incapacité de se payer les éléments essentiels à la satisfaction des besoins de base, logement insalubre, quartier de piètre qualité, environnement pollué, surreprésentation de modèles humains défavorables à l'enfant, etc.).

FACTEURS DE PROTECTION – Variables dont la présence chez l'enfant ou dans son milieu diminue les effets des facteurs de risque sur son développement. La notion de « résilience » est associée à la capacité de résister aux influences néfastes des facteurs de risque à partir de l'action des facteurs de protection.

Certains enfants sont dits « résilients » parce qu'il se développent normalement dans un environnement typiquement associé à l'apparition de problèmes développementaux de divers ordres.

FAMILLE DÉFAVORISÉE – Famille dont le revenu est significativement plus bas que celui de la moyenne des familles de la communauté d'appartenance.

FRÉQUENTATION CONCOMITANTE – Fréquentation par l'enfant de deux ou plusieurs milieux éducatifs dans le cadre d'une même journée ou semaine d'activités.

GARDERIE OU CENTRE DE LA PETITE ENFANCE – Service de garde de groupe ouvert aux enfants d'âge préscolaire (0-5 ans). La majorité des centres de la petite enfance québécois sont sans but lucratif, mais il existe aussi des garderies à but lucratif. Le rapport entre le nombre d'éducatrices et le nombre d'enfants, la taille des groupes d'enfants en activité, le programme d'activités sont des éléments sujets au contrôle de la qualité, tant sur le plan des caractéristiques matérielles de l'environnement que de l'équipement éducatif disponible.

GARDERIE MONOETHNIQUE – Garderie recevant une clientèle ethnique issue d'une origine principale.

JEUNE À RISQUE DE DIFFICULTÉS – Enfant ou adolescent présentant des caractéristiques personnelles ou vivant dans un milieu qui sont associés à l'apparition de problèmes d'adaptation.

MONITRICES – Appellation donnée aux adultes intervenant auprès des enfants dans des contextes de loisirs (centres de loisirs, terrains de jeux, camps de vacances, etc.) et dont la fonction première est l'animation.

NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE – Expression désignant le revenu global de l'individu, de la famille ou de l'organisation considérées.

PARTICIPATION DES PARENTS – Cas où les parents constituant le conseil d'administration d'une garderie sans but lucratif gèrent ainsi la garderie et ont le pouvoir sur les principales décisions.

PETITE ENFANCE – Appellation désignant généralement les enfants âgés de moins de 2 ans (« *infancy* » en anglais).

PROFESSIONNALISME – Attitude éthique adoptée dans la résolution des problèmes liés à une profession que l'on exerce et qui dénote la conscience professionnelle.

PROGRAMMATION PÉDAGOGIQUE – Organisation des moments de vie par les éducatrices, qui tiennent compte des besoins des enfants et des ressources du milieu.

PROGRAMMES DE BIEN-ÊTRE SOCIAL – Expression désignant les dispositifs de soutien matériel et humain proposés aux individus ou aux groupes dans le besoin.

PROJET D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE – Activité à long terme comportant une échéance afin de réaliser une séquence éducative. Actes que l'éducatrice planifie pour susciter chez les enfants une transformation dans le cadre d'une programmation pédagogique.

RITUEL – Ensemble d'actions habituelles dont le sens s'est fossilisé avec le temps. Lorsque nous évoquons les rituels de la vie quotidienne, nous ne faisons pas référence à leur sens étymologique, soit à la régulation des coutumes religieuses, mais à leur extension métaphorique : l'humain modèle sa vie selon des patrons de comportements qui tendent à se ritualiser. Le rituel devient alors quotidien, il régule la liturgie des actes et des échanges en conférant aux habitudes et aux modes de faire un aspect quasi sacré, et son non-respect suscite un sentiment d'insatisfaction.

SERVICES DE GARDE – Services destinés à assurer la garde de l'enfant dans différents contextes ; outre la garde au domicile de la famille, il existe au Québec cinq types de services de garde reconnus par la loi :

en garderie ou centre de la petite enfance : service recevant généralement des enfants de la naissance à 5 ans dans une installation régie par des normes ;

en milieu scolaire : service recevant des enfants de 4 à 12 ans fréquentant l'école ; ce milieu de garde est offert dans l'établissement scolaire avant et après les heures de classe ;

en halte-garderie : service recevant occasionnellement des enfants jusqu'à 12ans, offert dans une installation prévue à cette fin ;

en jardin d'enfants : service recevant des enfants de 2 à 5 ans pour des périodes n'excédant pas quatre heures ;

en milieu familial : service offert par une ou deux personnes dans une résidence privée pour un maximum de neuf enfants de moins de 12 ans.

STAGES – Formation pratique se faisant dans les services de garde sous l'encadrement d'une éducatrice professionnelle et d'une superviseure.

SUPERVISEUR – Professeur du collège d'enseignement général et professionnel (cégep) responsable de l'apprentissage et de l'évaluation des élèves dans le cadre des stages.

TECHNIQUES D'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE (TESG) – Formation postsecondaire (collégiale) de trois ans offrant la préparation au métier d'éducatrice. Composée de cours théoriques, de laboratoires et de stages.

BIBLIOGRAPHIE

- Adelman, C. (1993). « Kurt Lewin and the origins of action research », *Educational Action Research*, 1(1), p. 7-24.
- Agar, M.H. (1986). *Speaking of Ethnography*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Apple, M.W. (2000). « The shock of the real. Critical pedagogies and rightist reconstructions », dans P.P. Trifonas (dir.), *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*, New York, Routledge, p. 225-250.
- Argyris, C., R. Putnam et D. McLain-Smith (1985). *Action Science*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Aubé, M. (1997). *Les émotions comme opérateurs des engagements : une métaphore pour les structures de contrôle dans les systèmes multi-agents*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
- Autès, M. (1992). *Travail social et pauvreté*, Paris, Syros-Alternatives.
- Baby, A. (1992). « À travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative », dans C. Baribeau, J.M. Van der Maren (dir.), « Pratiques de recherche 2 », Montréal, *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, p. 9-29.
- Bachelor, A. et P. Joshi (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Baillargeon, M. (1989). « Il était deux fois : l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec », *Revue internationale de l'enfance préscolaire*, 21(1), p. 50-58.
- Banks, J.A. (1998). « The lives and values of researchers : Implications for educating citizens in a multicultural society », *Educational Researcher*, 27(7), p. 4-17.
- Banks, J.A. et C.A. McGee-Banks (1989). *Multicultural Education : Issues and Perspectives*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.

- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*, 4^e édition, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le psychologue » n° 69.
- Barlow, M. (1991). *Le groupe éducatif: une réalité politique*, Lyon, Chronique Sociale.
- Berg, D.N. et K.K. Smith (1986). *Exploring Clinical Methods for Social Research*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Bergson, H. (1986). *L'évolution créatrice*, 156^e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Bernard, P. (1982). « L'insignifiance des "données". Bref essai contre la stigmatisation positiviste », *Sociologie et sociétés*, 19(1), p. 65-82.
- Bernard, M. et G. Jobert (1987). « L'audit de formation », *Éducation permanente*, 92, p. 34-55.
- Bernier, L. (1987). « Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie », dans J.-M. Van der Maren (dir.), *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Montréal, Université de Montréal, p. 7-19.
- Bertaux, D. (1980). « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, 27, p. 197-225.
- Bertin, G. (2001). « Former au développement local », *Revue électronique de sociologie*, *Esprit critique*, 3(6).
- Bertin, G. (2003). *Développement local et intervention sociale*, Paris, L'Harmattan.
- Bertrand, Y., P. Valois et F. Jutras (1997). *L'écologie à l'école : inventer un avenir pour la planète*, Paris, Presses universitaires de France.
- Betsalel-Presser, R., D.R. White, M. Baillargeon et E. Jacobs (1992). *Évaluation des enfants dans deux environnements : maternelle et service de garde en milieu scolaire*. Rapport soumis à la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, Ministère de la Santé et du Bien-être social, Canada.
- Blanchard-Laville, C. et D. Fablet (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Bodenmann, G. (1997). « Dyadic Coping – A systematic-transactional view of stress and coping among couples : Theory and empirical findings », *European Review of Applied Psychology*, 47(2), p. 137-141.
- Bogdan, R. et S. Knopp-Biklen (1982). *Qualitative Research for Education – An Introduction to Theory and Methods*, Boston, MA, Allyn et Bacon.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications.
- Bouchard, P. (1993). « Cultures méthodologiques et valeurs en recherche qualitative », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, p. 9-27.
- Boutin, G. et P. Durning (1994). *Les interventions auprès des parents*, Toulouse, Privat.

- Boyle, R. (1994). «Philosophic implications for constructivist research methodologies». Texte présenté au congrès annuel de l'American Educational Research (AERA), New Orleans, LA.
- Brewer, J. et A. Hunter (1989). *Multimethod Research. A Synthesis of Styles*, Newbury Park, CA, Sage Library of Social Research.
- Briskin, L. et R. Priegert-Coulter (1992). «Introduction – Feminist pedagogy: Challenging the normative», *Revue canadienne de l'éducation (numéro spécial sur la pédagogie féministe)*, 17(3), p. 247-263.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1997). «A 21st-century map for healthy communities and families», *Families in Society – The Journal of Contemporary Human Services*, 78(2), p. 124-128.
- Bruner, J. (1997). «... car la culture donne forme à l'esprit – De la révolution cognitive à la psychologie culturelle», Genève, Suisse, Georg.
- Burgess, R.G. (1985). *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*, Londres, Falmer Press.
- Calpini, J.-C., J. Cardinet, P. Dominicé, Ch. Muller, J.-L. Patry, J.-F. Perret, G. Pini, J. Weiss et L. Allal (1981). «Recherche-action: interrogations et stratégies émergentes», *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 26 (Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève).
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation: pour un nouveau projet de société*, Montréal, VLB éditeur.
- Carr, W. et S. Kemmis (1986). *Becoming Critical – Education, Knowledge and Action Research*, Londres, Falmer Press.
- Cathelat, B. (1997). *Le retour des clans: après l'ère de l'individualisme, entrons-nous dans l'ère des tribus?* Paris, Denoël.
- Chalifoux, J.-J. (1993). «L'histoire de vie», dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 2^e édition, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 295-310.
- Chéné, A. (1995). «Dire la pratique, savoir de la pratique», *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), p. 156-172.
- Chud, G. et R. Fahlman (1985). *Early Childhood Education for a Multicultural Society: A Handbook for Educators*, Colombie-Britannique, Wedge.
- Cicourel, A. (1979). *La sociologie cognitive*, Paris, Presses universitaires de France (édition originale anglaise, 1972).
- Clandinin, D.J. et F.M. Connelly (1998). «Stories to live by: Narrative understandings of school reform», *Curriculum Inquiry*, 28(2), p. 149-166.
- Clark, R.M. (1983). *Family Life and School Achievement: Why Poor Black Children Succeed or Fail*, Chicago, University of Chicago Press.

- Clarke, S.L. et M.S. Paananen (1997). « When conventional wisdom doesn't work : Transactional analysis theory, Myers-Briggs analysis, and patent compliance », *Transactional Analysis Journal*, 27(1), p. 76-78.
- Cloutier, R. (1985). « L'expérience de l'enfant dans sa famille et son adaptation future », *Apprentissage et Socialisation*, 8(4), p. 87-100.
- Comte, A. (1968). *Auguste Comte : textes choisis*, Paris, Bordas.
- Converi, A. (1993). « Developing fictional writing as a means of stimulating teacher reflection : A case study », *Educational Action Research*, 1(1), p. 135-152.
- Cooke, K. (1986). *Rapport du groupe d'étude sur la garde des enfants*, Ottawa, Condition féminine Canada.
- Coulon, A. (1993a). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (1993b). *L'école de Chicago*, Paris, Presses universitaires de France.
- Crombez, J.C. (1994). *La guérison en écho*, Montréal, MNH.
- Davis-Floyd, R.E. (1992). *Birth as An American Rite of Passage*, Berkeley, CA, University of California Press.
- De Ketele, J.-M. (1984). *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang.
- De Ketele, J.-M. et X. Roegiers (1991). *Méthodologie du recueil d'information*, Bruxelles, De Boeck.
- Delcambre, P. (1994). « Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion », *Écriture, travail, formation, Éducation permanente*, 102.
- Delgado-Gaitan, C. (1993). « Researching change and changing the researcher », *Harvard Educational Review*, 63(4), p. 389-411.
- Delorme, Ch. (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Lyon, Chronique Sociale.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act : A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2^e édition, New York, McGraw-Hill.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*, Paris, Minuit.
- Deschamps, C. (1993a). *L'approche phénoménologique en recherche*, Montréal, Guérin éditeur.
- Deschamps, C. (1993b). « L'approche phénoménologique en recherche : source historique et fondements théoriques », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, p. 31-41.
- Desjardins, G. (1991). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*, 2^e édition, Montréal, Office des services de garde à l'enfance, Les Publications du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.

- Desmet, H. et J.-P. Pourtois (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dufour, S., D. Fortin et J. Hamel (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Dunst, C. et K. Paget (1991). « Parent-professional partnerships and family empowerment », dans M. Fine (dir.), *Collaboration with Parents of Exceptional Children*, Brandon, VT, Clinical Psychology Publishing Company, p. 25-43.
- Dunst, C. et C. Trivette (1994). « Empowering case management practices : A family centered perspective », dans C. Dunst, C. Trivette et K. Deal (dir.), *Supporting and Strengthening Families : Methods, Strategies and Practices*, vol. 1, Cambridge, Brookline Books, p. 187-196.
- Durning, P. (1999). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, 2^e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- Eisner, E. (1981). « On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research », *Educational Researcher*, 10(4), p. 5-9.
- Eisner, E. (1985). « Aesthetic modes of knowing », dans E. Eisner (dir.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Chicago, IL, The University of Chicago Press et National Society for the Study of Education, p. 23-36.
- Eisner, E.W. (1993a). « The emergence of new paradigms for educational research », *Art Education*, 46(6), p. 50-55.
- Eisner, E.W. (1993b). « Forms of understanding and the future of educational research », *Educational Researcher*, 22(7), p. 5-11.
- Espagnat, B. (1981). « Matière et réalité », dans R. Collongues, J.F. Delpech, C. Détraz, B. Espagnat, U. Frisch, A. Guinier, J.M. Lévy-Leblond, R. Omnès, M. Paty, R. Pellat, H. Reeves, M. Serres, P. Thuillier et M. Veyssié (dir.), *La matière aujourd'hui*, Paris, Seuil.
- Evans, J.-C (1991). *Derrida and the Myth of the Voice : Strategies of Deconstruction*, Minneapolis, MI, University of Minnesota Press.
- Fenstermacher, G. et V. Richardson (1994). « L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement », *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), p. 3-6.
- Festinger, L. et D. Katz, D. (1974). *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, vol. 1 et 2, Paris, Presses universitaires de France.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode – Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil (édition originale anglaise, 1975).
- Feyerabend, P. (1989). *Adieu la raison*, Paris, Seuil.
- Fielding, N.G. et J.-L. Fielding (1986). *Linking Data*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Firestone, W.A. (1993). « Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research », *Educational Researcher*, 22(4), p. 16-23.

- Fontaine, A. et C. Fontana (1996). *Raver*, Paris, Anthropos.
- Fourez, G. et M. Larochelle (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gage, N.L. (1989). « The paradigm wars and their aftermath : A "Historical" sketch of research on teaching since 1989 », *Educational Researcher*, 18(7), p. 4-10.
- Gagné, L. (1987). *Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Gauthier, B. (1993). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 2^e édition, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Gélinas, A. et R. Brière (1985). *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse* (recension des écrits), Rapport de recherche, vol. 1 et 2, Québec, Conseil québécois de la recherche sociale.
- Ghiglione, R., J.-L. Beauvois, C. Chabrol et A. Trognon (1980). *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin.
- Glaser, B. et A. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Goetz, J.P. et M.D. Lecompte (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, New York, Academic Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Gollnick, D.M. et P.C. Chinn (1990). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, 3^e édition, New York, Macmillan.
- Goodnow, J.J. (1988). « Parents' ideas, actions, and feelings. Models and methods from developmental and social psychology », *Child Development*, 59, p. 286-320.
- Goodson, I.F. (1995). « The story so far : Personal knowledge and the political », *Qualitative Studies in Education*, 8(1), p. 89-98.
- Gosselin, G. (1992). « Sociologie, classement et quantification », *Cahiers internationaux de sociologie*, 93, p. 321-337.
- Granger, G.G. (1982). « Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique », *Sociologie et sociétés*, 14(1), p. 7-13.
- Gras, R. (1996). *L'implication statistique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*, Paris, Larousse.
- Guba, E.G. et Y.S. Lincoln (1994). « Competing paradigms in qualitative research », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 105-117.
- Guba, E.G. et Y.S. Lincoln (1998). « Competing paradigms in qualitative research », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The Landscape of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 195-220.

- Haldfield, M. et M. Hayes (1993). « A metaphysical approach to qualitative methodologies », *Educational Action Research*, 1(1), p. 153-174.
- Hameline, D. (1980). « Pédagogie – 2. Le statut de la pédagogie », *Encyclopædia Universalis*, 12, p. 672-675.
- Hamilton, M.L. (1998). *Reconceptualizing Teaching Practice : Self-Study in Teacher Education*, Londres, Falmer Press.
- Hatin, C. (1992). *Projet de politique d'intervention en service de garde à l'intention des enfants issus de milieux défavorisés*, Montréal, Office des services de garde à l'enfance, mars.
- Harvey, F., J. Kurtness, B. Ramirez, N. Henchey, D. Latouche, S. Constantinides et A. Laperrière (1987). *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique*, Québec, Conseil de la langue française.
- Heshusius, L. (1994). « Freeing ourselves from objectivity : Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness ? », *Educational Researcher*, 23(3), p. 15-22.
- Hlynka, D. (1989). « Making waves with educational technology : A deconstructionist reading of Ted Aoki », *Journal of Curriculum Theorizing*, 9(2), p. 27-38.
- Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Heart : Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Holloway, S.D. et B. Fuller (1992). « The great child-care experiment. What are the lessons for school improvement ? », *Educational Researcher*, 21(7), p. 12-19, octobre.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Howe, K. et M. Eisenhart (1990). « Standards for qualitative (and quantitative) research : A prolegomenon », *Educational Researcher*, 19(4), p. 2-9.
- Howe, K.R. (1985). « Two dogmas of educational research », *Educational Researcher*, 14(8), p. 10-18.
- Howe, K.R. (1988). « Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard », *Educational Researcher*, 17(8), p. 10-16
- Huberman, A.M. (1990). *La vie des enseignants*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.
- Hugon, M.-A. et C. Seibel (1988). *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Hurtubise, R. et M. Vatz-Laaroussi (1995a). *Journal de famille. Guide d'animation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Hurtubise, R. et M. Vatz-Laaroussi (1995b). « Enfants, histoires et identités familiales », *Prisme*, 5(2/3), p. 17-25.
- Hurtubise, R. et M. Laaroussi (1996). *Évaluation du projet Écritures familiales – Rapport présenté au Fonds Famille*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

- Husserl, E. (1970). *L'idée de phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Hyckner, R.H. (1985). « Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data », *Human Studies*, 8, p. 279-303.
- Illich, I. (1994). *Dans le miroir du passé. Conférences et discours 1978-1990*, Paris, Descartes.
- Jacob, E. (1987). « Qualitative research traditions : A review », *Review of Educational Research*, 57(1), p. 1-50.
- Jacques, M. (1989). « Socialisation de l'enfant de famille immigrante : l'importance de la communication famille-garderie », *Apprentissage et socialisation*, 12(4), p.217-223.
- Jacques, M. et M. Baillargeon (1997). « Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés », dans F.V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles, De Boeck Université, p. 207-228.
- Janesick, V.J. (1994). « The dance of qualitative research design. Metaphor, methodolatry, and meaning », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 209-219.
- Johannisse, Y. et G. Lane (1988). *La science comme mythe*, Montréal, VLB Éditeur.
- Johnson, K.R. (1970). *Teaching the Culturally Disadvantaged : A Rational Approach*, Palo Alto, CA, Science Research Associates.
- Jung, C.G. (1963). *Synchronicity: An Acausal Connecting Principle*, Princeton, NH, Princeton University Press.
- Kirk, J. et M.L. Miller (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Kleinfeld, J. (1990). *The Case Method in the Preparation of Teachers*, Fairbanks, University of Alaska.
- Kleinfeld, J. (1991a). « What student teachers learn from writing cases ». Présentation au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL, avril.
- Kleinfeld, J. (1991b). « Changes in problem solving abilities of students taught through case methods ». Présentation au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), Chicago, IL, avril.
- Kleinfeld, J. (1991c). *Teaching Cases in Cross-Cultural Education*, Fairbanks, University of Alaska Press.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*, 2^e édition, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, coll. « Champs » (version originale anglaise, 1962).

- Lacasse, J. (1991). *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*, Montréal, Études Vivantes.
- Lacharité, C. (2002). « Énoncé de définition de l'empowerment ». Note interne du Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Lakatos, I. (1984). *Preuves et réfutations. Essai sur la logique de la découverte mathématique*, Paris, Hermann.
- Laperrière, A. (1987). *Le Québec français et l'école à la clientèle pluriethnique : contributions à une réflexion*, Montréal, Éditeur officiel du Québec.
- Laperrière, A. (1994). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématique et enjeux*, Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale, Rimouski, Conseil québécois de la recherche sociale, p. 45-66.
- Le Bossé, Y. (1997). « Les défis d'un modèle d'intervention fondé sur la notion d'empowerment des personnes et des groupes ». Présentation au Symposium interactif sur l'empowerment et les pratiques sociales, Congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Trois-Rivières, mai.
- Lecompte, M.D., W.L. Millroy et J. Preissle (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*, New York, Academic Press.
- Lecompte, M.D. et J.-P. Preissle (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Orlando, FL, Academic Press.
- Lerbet, G. (1990). « Recherche-action, écriture et formation d'adultes », *Éducation permanente*, 102, p. 99-114.
- Le Sieur, I. (1998). *L'affection parentale : l'expérience qu'en ont des mères de milieu socio-économiquement faible*. Thèse de doctorat inédite, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Lincoln, Y.S. et E.G. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, CA, Sage.
- Lincoln, Y.S. et N.K. Denzin (1998). « The fifth moment », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The Landscape of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 407-429.
- Mainueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- Marshall, C. et G.B. Rossman (1989). *Designing Qualitative Research*, Newbury Park, CA, Sage.
- Marton, F. (1986). « Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality », *Journal of Educational Thought*, 21(3), p.28-49.
- Massarenti, L. (1983, février). *Essai sur les stratégies scientifiques des chercheurs*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Maxwell, J.A. (1992). « Understanding and validity in qualitative research », *Harvard Educational Review*, 62(3), p. 279-300.
- Mayer, R. et F. Ouellet (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- McCullum, J.A. et S.P. Maude (1993). « Portrait of a changing field: Policy and practice in early childhood special education », dans B. Spodeck (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, New York, Mcmillan, p. 352-371.
- Mellos, K. (1993). « Une science objective ? », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 535-552.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Merton, R.K. (1987). « The focused interview and the focus groups: Continuities and discontinuities », *Public Opinion Quarterly*, 51, p. 550-556.
- Miron, J.-M. (1998). *La formation pratique des éducatrices de garderies au soutien parental en milieu économiquement faible*. Thèse de doctorat en bidiplomation inédite, Montréal et Paris, Université de Montréal et Université de Paris X Nanterre.
- Miron, J.-M. et F.V. Tochon (1998). *Parents experts*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Morin, A. (1993). « Outils de validation et d'analyse des données en recherche-action intégrale », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, p. 43-63.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*, Paris, Fayard.
- Morin, E. (1986). *La méthode – 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.
- Morin, E. (1991). *La méthode – 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil.
- Moss, P. (1994). « Can there be validity without reliability ? », *Educational Researcher*, 23(2), p. 5-12.
- Mostert, M.P. et J.M. Kauffman (1992). « Experienced teachers and case-based instruction ». Texte présenté lors du congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco, CA, avril.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research: Design, Methodology and Applications*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris, Presses universitaires de France.
- Mucchielli, R. (1986). *Analyse et liberté, théorie et pratiques de l'analyse phénoméno-structurale*, Issy-les-Moulineaux, EAP.
- Nélisse, C. (1997). « L'intervention: catégorie floue et construction d'objet », dans C. Nélisse et R. Zuñiga (dir.). *L'intervention: les savoirs en action*, Sherbrooke, GGC/Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 7-44.
- Nélisse, C. et R. Zuñiga (1997). *L'intervention: les savoirs en action*, Sherbrooke, GGC/Éditions de l'Université de Sherbrooke.

- Noblitt, G.W. (1993). « Power and caring », *American Educational Research Journal*, 30, p. 23-38.
- Ouellet, F. et J. Lindsay (1991). *Évaluation de l'implantation d'une activité d'animation théâtrale, comme moyen de prévention du sida, auprès des jeunes de niveau secondaire*. Rapport final présenté au Conseil québécois de la recherche sociale.
- Ouellette, L.-M. (1996). *La communication au cœur de l'évaluation en formation continue*, Paris, Presses universitaires de France.
- Paillé, P. (1993). « Exploration et questionnement méthodologiques autour de la recherche-action-formation ». Communication au premier Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation, Conservatoire national des Arts et des Métiers, Paris, mars.
- Paillé, P. (1994). « Théorisation ancrée », *Cahiers de la recherche sociologique*, 23, p. 147-181.
- Paillé, P. (1996). « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Recherches qualitatives*, 15, p. 179-194.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles*, Québec, Québec/Amérique.
- Patton, M.Q. (1986). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 7^e édition, Newbury Park, CA, Sage.
- Pelletier, G. (1988). *Les éducateurs et éducatrices en garderie du Québec : orientations professionnelles et satisfaction au travail*, Montréal, Université de Montréal, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- Pence, A.R. (1988). *Ecological Research with Children and Families – From Concepts to Methodology*, New York, Teachers College Press.
- Peshkin, A. (1993). « The goodness of qualitative research », *Educational Researcher*, 22(2), p. 23-29.
- Pirès, A.P. (1982). « La méthode qualitative en Amérique du Nord : un débat manqué (1918-1960) », *Sociologie et sociétés*, 14(1), p. 15-29.
- Pirès, A.P. (1987). « Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres », *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 85-105.
- Pirès, A.P. (1994). « La recherche qualitative et le problème de la scientificité », *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématique et enjeux*, Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale, Rimouski, Conseil québécois de la recherche sociale, p. 33-43.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- Popper, K.R. (1984). *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot (version originale, 1968).
- Popper, K. (1985). *La connaissance objective*, 3^e édition, Paris, Éditions Complexes.

- Postic, M. et J.-M. De Ketele (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.
- Poupart, J. (1993). « Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche », *Sociologie et sociétés*, 25(2), p. 93-108.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1988). *Épistémologie et science humaine*, Bruxelles, Mardaga.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1997). *L'éducation postmoderne*, Paris, Presses universitaires de France.
- Powney, J. et M. Watts (1987). *Interviewing in Educational Research*, Londres, Routledge.
- Pratt, S.L. (1994). « Inquiry and analysis : Dewey and Russel on philosophy ». Présentation au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA.
- Quivy, R. et L. Campenhoudt (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Richardson, L. (1994). « Writing. A method of inquiry », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousands Oaks, CA, Sage, p.516-519.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Rinpoché, S. (1993). *Le livre tibétain de la vie et de la mort*, Paris, Éditions de la Table ronde.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3^e édition, Paris, Maloine ; Saint-Hyacinthe, EDISEM.
- Rogers, L. et N. Haas (1997). « La construction des schémas langagiers : les points de vue des parents et des professionnels », dans F.V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles, De Boeck Université, p.245-256.
- Samuda, R.J., J.W. Berry et M. Laferrière (1984). *Multiculturalism in Canada : Social and Educational Perspectives*, Boston, MA, Allyn and Bacon.
- Santilli, S. et E. Seidman (1988). « In-depth phenomenological interviewing : A qualitative approach to understanding the work of novice teachers ». Présentation au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard.
- Schein, E.H. (1987). *The Clinical Perspective in Fieldwork*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Scheurer, P. (1979). *Révolutions de la science et permanence du réel*, Paris, Presses universitaires de France.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power*, New Haven, Yale University Press.

- Schön, D. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p.201-222.
- Schratz, M. (1993). « Researching while teaching: Promoting reflective professionalism in higher education », *Educational Action Research*, 1(1), p. 111-134.
- Schrödinger, E. (1990). *L'esprit et la matière*, Paris, Seuil (version originale, 1958).
- Schrödinger, E. (1992). *Physique quantique et représentation du monde*, Paris, Seuil.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Shulman, J. (1990). *Using Case Methods in Teacher Education*, New York, Teachers College Press.
- Simard, G. (1989). *La méthode du Focus Group*, Laval, Mondia.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1996, octobre). *Recherche sur ou dans la pratique ?* Présentation dans le cadre du séminaire de recherche 1 du programme de doctorat de la Faculté d'éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Stevens, J.H. Jr., R.A. Hough et J.R. Nurss (1993). « The influence of parents on children's development and education », dans B. Spodek (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, New York, Macmillan, p. 337-351.
- Teacher Education Quarterly* (1990). « Case methodology in the study and practice of teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 17(1), hiver, numéro entier.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research, Analysis Types and Software Tools*, Londres, Falmer Press.
- Thagard, P. (1988). *Computational Philosophy of Science*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Titchen, A. et A. Binnie (1993). « A unified action research strategy in nursing », *Educational Action Research*, 1(1), p. 25-34.
- Tochon, F.V. (1989a). « La pensée des enseignants, un paradigme en développement », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 17, p. 75-98.
- Tochon, F.V. (1989b). « Peut-on former les novices à la pensée des experts ? », *Recherche et formation*, 5, p. 25-38.
- Tochon, F.V. (1991). « Le journal d'un funambule, son épistémologie pragmatique », *Recherche et formation*, 9, p. 3-14.
- Tochon, F.V. (1992a). « Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? », *Recherche et formation*, 11, p. 33-50.
- Tochon, F.V. (1992b). « Se libérer du contenu pour s'adapter aux situations : la carte de concepts en formation », *Revue internationale Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1/2, p. 59-82.

- Tochon, F.V. (1992c). « À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? », Les cadres conceptuels de la recherche sur la pensée des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 99, p. 89-114.
- Tochon, F.V. (1993a). « La carte des cas vécus : une démarche de recherche et d'intervention à plusieurs niveaux ». Document de référence présenté à la table de concertation des coordonnateurs de garderies du Regroupement des garderies des Cantons de l'Est (RGCE), Sherbrooke, octobre.
- Tochon, F.V. (1993b). *La planification de l'intervention interculturelle comme dissidence : vers une hétérodidaxie*, Colloque international sur « L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire », Rabat, Université de Rabat.
- Tochon, F.V. (1994). « Presence beyond the narrative », *Curriculum Studies*, 1(1), juillet.
- Tochon, F.V. (1995a). *Parents responsables*, Québec, Conseil québécois de la recherche sociale.
- Tochon, F.V. (1995b). « The situated researcher ». Séminaire présenté à l'University of Arizona, School of Education, Tucson, AZ, octobre.
- Tochon, F.V. (1997a). *Éduquer avant l'école*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles, De Boeck Université.
- Tochon, F.V. (1997b). « La parole traductrice de la construction coopérative des savoirs ». Symposium interactif sur l'*empowerment* et la parole comme traduction de l'expérience, Congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Trois-Rivières, mai.
- Tochon, F.V. (1997c). « De l'évaluation au paradoxe de l'autonomie planifiée : un point de vue méthodologique », dans F.V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles, De Boeck Université, p. 297-326.
- Tochon, F.V. (2000). « Analyse statistique des résultats de l'intervention », dans F.V. Tochon et J.-M. Miron (dir.), *Parents responsables*, Rapport CQRS n° 2436, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Tochon, F.V. (2002). « L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire », numéro spécial sur « L'écriture dans tous ses états », *Revue Éduquer*, 2, p. 71-96.
- Tochon, F.V. et I.C. Druc (1992). *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Tochon, F.V. et J.-M. Miron (2000). *Parents responsables*, Rapport CQRS n° 2436, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Tochon, F.V. et J. Toupin (1993). *La « carte des cas vécus » pour prévenir les problèmes de développement et favoriser une transition saine famille/garderie pour les enfants en difficulté d'intégration sociale*. Demande de soutien déposée au Fonds Famille, Conseil québécois de la recherche sociale et Ministère de la Condition féminine, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, mars.

- Turner, V.W. (1990). *Le phénomène rituel*, Paris, Presses universitaires de France.
- Van der Maren, J.-M. (1993). « Pour une recherche pertinente aux pratiques professionnelles », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 8, p. 87-110.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles, De Boeck Université.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Van Maanen, J., J.M. Dabbs et R.R. Faulkner (1982). *Varieties of Qualitative Research*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, Londres, The Althouse.
- Wagner, J. (1993). « Ignorance in educational research or, how can you know that ? », *Educational Researcher*, 22(5), p.15-23.
- Walsh, D. (1997). « Éducateurs et parents : un point de vue personnel », dans F.V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles, De Boeck Université, p. 151-166.
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique*, Paris, Seuil.
- Werner, O. et G.M. Schoepfle (1987a). *Systematic Fieldwork – Volume 1 : Foundations of Ethnography and Interviewing*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Werner, O. et G.M. Schoepfle (1987b). *Systematic fieldwork – Volume 2 : Ethnographic Analysis and Data Management*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory Action Research*, Newbury Park, CA, Sage.
- Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, Presses universitaires de France.
- Zeichner, K.M. (1994). « Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education », dans I. Calgren, G.Handal et S. Vaage (dir.), *Teachers' Minds and Actions : Research on Teachers' Thinking and Practice*, Londres, The Falmer Press, p. 9-27.
- Zuñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.



Notices biographiques

François Tochon, docteur en didactique (Laval) et docteur en psychopédagogie (Ottawa), assume depuis vingt ans des responsabilités dans la formation. Il a travaillé à l'Université de Genève avant de devenir professeur à l'Université de Sherbrooke pendant dix ans. Invité dans de nombreuses universités dont Bruxelles, Paris 5 INRP, Nantes, Nanterre, Princeton, François Tochon a fondé un concept original de l'analyse de pratique pour l'IUFM de Bretagne Il a publié vingt-cinq livres et une centaine d'articles scientifiques qui l'ont fait connaître internationalement. Il est actuellement professeur à l'Université du Wisconsin à Madison, dans le meilleur département de Curriculum & Instruction des États-Unis (classement US News 2003).

ftochon@education.wisc.ca

Jean-Marie Miron, docteur en psychopédagogie (Montréal et Paris-X), a d'abord œuvré comme praticien auprès des milieux préscolaires québécois. Puis, ses intérêts pour le soutien aux enfants et aux familles en difficulté l'ont amené à la formation et à la recherche. Ses travaux vont dans le sens d'un renouvellement des pratiques de soutien aux familles dans les milieux que fréquentent naturellement les enfants. Professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, il collabore avec plusieurs équipes de recherche concernées par ces questions, tant au Québec qu'en France.

jean-marie_miron@uqtr.ca

Diane Mercier est détentrice d'une maîtrise en sciences de l'éducation. Pendant plusieurs années, elle a œuvré dans le secteur des services de garde à titre d'éducatrice, de conseillère pédagogique, de chargée de développement et de recherche. Elle œuvre présentement dans le domaine de l'éducation, notamment auprès des personnes sans emplois et, plus récemment, auprès des réfugiés récemment installés au Québec.

beaumer@netrevolution.com

Touriya El Moutaouakil possède une maîtrise de recherche en sciences de l'éducation et a travaillé sur les approches psychocognitives et stratégiques.

e.chatri@mailcity.com

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture :

Gérald Boutin (UQAM), Jean-François Boutin (UQAR, Campus de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAT), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Moussadak Ettayebi (Université Laval), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq), Phillippe Jonnaert (UQAM), Carol Landry (UQAR), Frédéric Legault (UQAM), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Florian Péloquin (Cégep régional de Lanaudière), Denis Rhéaume (UQTR), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheuse en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Suzanne Vincent (Université Laval).

Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

Sous la direction de

Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 292 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire

apprendre – La place des outils technologiques

Sous la direction de Colette Deaudelin

et Thérèse Nault

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

– Vers des modalités d'intervention

actuelles et novatrices

Sous la direction de Nadia Rousseau

et Lyse Langlois

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés

virtuelles d'apprentissage

Sous la direction de Alain Taurisson

et Alain Senteni

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Sous la direction de Marcelle Hardy

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Sous la direction de Carol Landry

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Sous la direction de Louise Lafortune

et Pierre Mongeau

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Sous la direction de Philippe Jonnaert

et Suzanne Laurin

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Sous la direction de Carole St-Jarre

et Louise Dupuy-Walker

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Sous la direction de Richard Pallascio

et Louise Lafortune

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages