

L'ÉTAT DES RELATIONS PARENTS-RESPONSABLES
DE SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL, EN CONTEXTE
DE MILIEUX ETHNIQUES ET DÉFAVORISÉS, DANS LES CENTRES
DE LA PETITE ENFANCE DE L'ILE DE MONTRÉAL

Par Jean-Marc Lopez

Centre de la petite enfance La trottinette carottée



L'ÉTAT DES RELATIONS PARENTS-RESPONSABLES
DE SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL, EN CONTEXTE
DE MILIEUX ETHNIQUES ET DÉFAVORISÉS, DANS LES CENTRES
DE LA PETITE ENFANCE DE L'ILE DE MONTRÉAL

Par Jean-Marc Lopez

Centre de la petite enfance La trottinette carottée

**L'ÉTAT DES RELATIONS PARENTS-RESPONSABLES
DE SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL, EN CONTEXTE
DE MILIEUX ETHNIQUES ET DÉFAVORISÉS, DANS LES CENTRES
DE LA PETITE ENFANCE DE L'ILE DE MONTRÉAL**

Par Jean-Marc Lopez, directeur du CPE La trottinette carottée.

Cette enquête a été réalisée dans le cadre d'une maîtrise en SHR, concentration en éducation interculturelle, à l'Université de Sherbrooke.

ISBN : 2-9806945-2-5

Dépôt légal-Bibliothèque nationale du Québec, 2000
Dépôt légal-Bibliothèque nationale du Canada, 2000

Centre de la petite enfance La trottinette carottée, 2000

La reproduction en totalité ou en partie de ce document est autorisée mais veuillez citer l'auteur.

Centre de la petite enfance La trottinette carottée
1030 rue Cherrier, bureau 304, Montréal (Québec) H2L 1H9
Téléphone : (514) 523-0659 - Télécopieur : (514) 523-4449
Courriel : trotcar@cam.org

Abréviations

CPE :	centre de la petite enfance
CPE-MF	centre de la petite enfance-milieu familial
MFE	Ministère de la Famille et de l'enfance
RSG :	responsable de service de garde

Langage technique

Directrice	gestionnaire d'un centre de la petite enfance
Garderie conventionnée	service de garde en installation à but lucratif
Installation	nouveau terme qui désigne la « garderie »
Milieu familial reconnu	service de garde en milieu familial dont la RSG a obtenu une reconnaissance d'un CPE
Poupon	enfant âgé de moins de 18 mois
RSG	travailleuse autonome reconnue par un CPE et qui opère dans un domicile privé un service de garde en milieu familial.
TR	Tableaux d'identification des répondants
TRCS	Tableaux avec réponses communes ou séparées
TC	Tableaux comparatifs
TS	Tableaux de soutien
NSP	ne s'applique pas
Rép	réponse

Utilisation du féminin

Pour désigner les personnes qui dirigent les CPE, le genre féminin est utilisé partout dans le texte afin de l'alléger et de faciliter sa compréhension.

Mes remerciements au conseil d'administration de La trottinette carottée pour avoir accepté d'imprimer et de diffuser ce rapport de recherche.

	page
Table des matières.....	3
Introduction.....	6
CHAPITRE I : ÉTAT DE LA QUESTION	
1. DESCRIPTION DE LA SITUATION	
1.1 Le réseau des services de garde du Québec.....	7
1.2 Contexte des relations entre les parents et les intervenantes en éducation dans les centres de la petite enfance.....	8
1.3 La problématique des relations entre les parents et les intervenantes en éducation dans les centres de la petite enfance.....	9
2. IDENTIFICATION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE.....	11
3. DÉFINITION	
3.1 Parents.....	11
3.2 Centre de la petite enfance.....	11
3.3 Responsable de service de garde en milieu familial.....	11
3.4 Relations.....	12
CHAPITRE II : NATURE, OBJECTIFS RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	
1. NATURE DE LA RECHERCHE..	13
2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	13
3. RETOMBÉES DE LA RECHERCHE.....	14
CHAPITRE III : RECENSION DES ÉCRITS	
1. INTRODUCTION.....	15
2. PREMIER CONCEPT: SERVICE DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL	
2.1 Les centres de la petite enfance.....	15
2.2 Le service de garde en milieu familial	
2.2.1 Une profession dévalorisée.....	16
2.2.2 Une profession qui repose sur un malentendu.....	17
2.2.3 L'enfant de la responsable de service de garde.....	17
2.2.4 Les exigences des parents.....	18
2.3 Rôle des services de garde.....	19
2.4 Qualité des services de garde.....	19
3. DEUXIEME CONCEPT: RELATION	
3.1 La relation mère-responsable de service de garde	
3.1.1 Une relation tributaire d'un statut.....	20
3.1.2 L'enfant source de conflits.....	21
3.1.3 Une relation caractérisée par l'anxiété.....	22

3.2	La relation père-responsable de service de garde.....	24
3.3	La collaboration parents-responsable de service de garde	
3.3.1	La communication, outil indispensable.....	25
3.3.2	La conversation base des échanges.....	26
3.3.3	La reprise de contact parent-enfant.....	27
3.3.4	L'image comme sécurisation.....	27
3.4	Participation et implication.....	28
3.5	Rapprochement des partenaires éducatifs.....	29
3.5.1	La relation mère-enfant.....	30
3.5.2	La relation père-enfant.....	31
3.5.3	La relation enfant-enfants.....	31
3.5.4	Les parents, des experts de leur enfant.....	31
3.5.5	Les valeurs.....	32
3.6	Le conflit parents-responsable de service de garde	
3.6.1	Définition.....	33
3.6.2	Un phénomène naturel.....	35
3.6.3	Le concept de soi.....	35
3.6.4	Les sources de conflits.....	37
3.6.5	Des exemples de conflits.....	38
3.6.6	La résolution des conflits.....	39
3.6.7	La coopération comme méthode de résolution des conflits.....	39
3.7	Les milieux défavorisés	
3.7.1	Les statistiques.....	43
3.7.2	Qu'est-ce qu'un milieu défavorisé?.....	43
3.7.3	Défavorisation et société.....	44
3.7.4	L'avènement du relativisme social.....	45
3.7.5	Comparaisons entre programmes particuliers destinés aux minorités culturelles et aux familles défavorisées.....	45
3.7.6	À propos de la différence.....	46
3.8	Les minorités ethniques	
3.8.1	Les statistiques.....	47
3.8.2	Notion d'identité.....	47
3.8.3	Culture et valeurs.....	47
3.8.4	Les influences de la culture sur la communication.....	48
3.8.5	Les obstacles à la communication interculturelle.....	48
3.8.6	La théorie de la communication interculturelle de Hoopes.....	49
3.8.7	La théorie du déni.....	50
CHAPITRE IV : MODALITÉS DE LA RECHERCHE.....		52

CHAPITRE V : CADRE D'INTERVENTION

1. Synthèse des auteurs.....	56
2. Hypothèses	
2.1 Capacité de la RSG à résoudre les différends et les conflits	62
2.2 Difficultés particulières de relations entre la RSG avec les parents de milieux ethniques ou défavorisés	62

CHAPITRE VI: LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

1. Présentation des résultats.....	63
2. Analyse.....	63
2.1 Tableaux d'identification des répondants.....	63
2.2 Tableaux avec réponses communes ou séparées.....	70
2.3 Tableaux comparatifs entre catégories de RSG (TC 1 à TC 6).....	90
2.4 Tableaux de soutien aux questions principales (TS 1 à TS 4).....	100
2 Interprétation des résultats.....	114
3 Impact de la recherche.....	119
4.1 Les directrices et les RSG : une différence de perception et de point de vue....	119
4.2 Les RSG ont peu de difficultés avec les parents d'autres origines ethniques ou culturelles ou issus de milieu défavorisé.....	119
4.3 Le facteur de réduction de l'anxiété : un élément central des relations entre les parents et les RSG.....	120
4.4 Les RSG ont peu de difficultés avec les parents d'autres origines ethniques ou culturelles ou issus de milieu défavorisé.....	122
Bibliographie.....	123

Introduction

Dans le premier chapitre, je fais une description de la situation actuelle des centres de la petite enfance et j'explique quel est le contexte des relations entre les parents et les intervenantes en éducation et la problématique entourant ces relations. J'identifie également quel est l'objet de la recherche et je définis qui sont les parents, les centres de la petite enfance, les responsables de services de garde en milieu familial et la notion de relation.

Le deuxième chapitre précise au lecteur quel est la nature de la recherche et quels en sont les objectifs et les prévisions des retombées.

Dans le troisième chapitre, je passe en revue les auteurs qui ont écrit sur le sujet pertinent à la recherche, en particulier sur les concepts de service de garde et de relation.

Le quatrième chapitre apporte des informations sur les modalités de la recherche en indiquant quel est le type de cette recherche, le secteur professionnel et géographique où elle a lieu, la méthode utilisée pour collecter les informations et les personnes ressources qui ont apporté leur concours au projet. De plus, des précisions sont apportées au sujet des limites du projet et des difficultés rencontrées pour le mener à bien.

Le cinquième chapitre présente le cadre de référence qui a été construit à partir des auteurs retenus et qui a servi à élaborer les questionnaires de la recherche. À la suite du cadre de référence, je formule aussi des hypothèses sur la capacité de la RSG à résoudre les différends et les conflits et les difficultés particulières de relations entre la RSG avec les parents de milieux ethniques ou défavorisés.

Dans le dernier chapitre, je présente les résultats de la recherche, j'en fais l'analyse et l'interprétation et enfin j'en décris les impacts en formulant quelques suggestions.

CHAPITRE 1 : ÉTAT DE LA QUESTION

1. DESCRIPTION DE LA SITUATION

1.1 LE RÉSEAU DES SERVICES DE GARDE DU QUÉBEC

Lorsque les parents travaillent, étudient ou ont besoin de répit, ils confient leurs jeunes enfants, généralement pour la journée, à des personnes ou à des organismes spécialisés qui se chargent de leur bien-être et de leur éducation.

La garde et l'éducation des enfants d'âge préscolaire est réglementée au Québec où il existe 2 réseaux de services de garde. Le premier est privé et le second est contrôlé par des organismes à but non lucratif, tous deux pouvant être financés par des fonds publics.

Depuis septembre 1997, le gouvernement du Québec a procédé à la réorganisation du réseau des services de garde à l'enfance. Il a mis en place une structure destinée à favoriser l'expansion et la diversification des services éducatifs proposés à la petite enfance.

En dehors du milieu scolaire, le réseau des services de garde du Québec s'appuie sur un réseau de 850 organismes à but non lucratif : les centres de la petite enfance. Actuellement, le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) reconnaît aux centres de la petite enfance la possibilité d'être subventionnés pour superviser deux modes de garde différents : l'installation et le milieu familial. Au 31 mars 1999, il y avait au Québec 114553 places dans les services de garde du Québec : 44882 en milieu familial, 44735 en installation et 24936 en garderies à but lucratif. Le MFE prévoit de développer 15000 nouvelles places par année en moyenne jusqu'en 2002¹.

L'installation est le mode de garde le plus connu du public. Généralement, tous les enfants sont reçus dans un même bâtiment et regroupés en fonction de leur âge. Ainsi, les très jeunes enfants, âgés de moins de 18 mois, passent la journée ensemble avec leurs pairs dans une pouponnière, sous la surveillance d'au moins une éducatrice et il en est de même pour les enfants de 18 à 36 mois, les 3-4 ans et les 4-5 ans. Les éducatrices sont des salariées embauchées, rétribuées et supervisées par le centre de petite enfance. En ce qui concerne l'appellation officielle de « garderie », ce terme est maintenant exclusivement réservé aux seuls établissements privés qui exploitent un service de garde avec le but d'en faire profit.

¹ D'après Info Famille-Enfance, vol. 1, n°1, été 2000, p. 8

Le fonctionnement du milieu familial est différent de celui de l'installation. Un centre de petite enfance volet familial peut superviser les activités de plusieurs dizaines de petits services de garde opérés dans des maisons privées par des personnes qui agissent à titre de travailleuses autonomes. Il offre à ces dernières un support pédagogique et administratif et procède à un contrôle et à des évaluations de la qualité des services offerts aux enfants. Les enfants fonctionnent dans un groupe unique et multi-âge, tout comme dans une famille ordinaire.

Les études réalisées par le ministère de la famille et de l'enfance (MFE) démontrent que la préférence des parents va généralement à la garde en milieu familial pour leur enfant si ce dernier est âgé de moins de 3 ans. Selon les mêmes études, lorsque l'enfant a plus de 3 ans, les parents préféreraient habituellement le confier à une installation. Indépendamment du mode de garde qu'il a choisi, le parent a accès, selon l'âge de son enfant, à un régime dit de " place à 5\$ " ou à l'aide financière du MFE.

1.2 CONTEXTE DES RELATIONS ENTRE LES PARENTS ET LES INTERVENANTES EN ÉDUCATION DANS LES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE

En fonction de l'ampleur du travail à effectuer et d'une contrainte de temps, le projet ne traite pas de la relation entre les parents et les éducatrices en installation.

Le milieu familial est le mode de garde qui a été plus précisément étudié dans le cadre des relations entre les parents et leurs éducatrices, plus communément appelées responsables de services de garde en milieu familial ou « RSG ».

Les parents qui optent pour le milieu familial pour leur enfant le font, quand ils le peuvent, par choix. Certains considèrent que ce mode de garde est plus proche du milieu naturel de l'enfant en raison d'un environnement assez semblable. Des parents pensent aussi qu'en raison du petit nombre d'enfants présents, la RSG pourra accorder à leur enfant une attention plus personnalisée qu'en installation, particulièrement s'il est nourrisson ou présente un retard ou un handicap. Enfin, d'autres parents préfèrent le milieu familial car ils associent calme et petit nombre d'enfants.

Lorsque les parents confient leur enfant à une RSG, ils s'attendent à ce que cette personne lui prodigue une bonne alimentation et les meilleurs soins possibles. Ils souhaitent également que la RSG éduque leur enfant selon des valeurs qui leur tiennent à cœur. En fait, les parents ont habituellement comme préoccupation principale que leur enfant soit le plus à l'aise possible dans un milieu sain et sécuritaire. À leur retour, les parents effectuent une vérification auprès de la RSG et ils la questionnent car ils désirent savoir quel genre de journée a passé leur enfant, comment il se porte, etc.

1.3 LA PROBLÉMATIQUE DES RELATIONS ENTRE LES PARENTS ET LES INTERVENANTES EN ÉDUCATION DANS LES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE

En installation, les éducatrices sont nombreuses à se relayer dans leur travail auprès d'un même groupe d'enfants. Il est fréquent que l'éducatrice à qui le parent a confié son enfant le matin ne soit pas la même que celle qui le lui remet le soir. Parfois, c'est également une troisième éducatrice qui aura passé la majeure partie de la journée avec l'enfant. Bien que cela occasionne des difficultés au parent dans la recherche d'informations au sujet de la journée vécue par l'enfant, les différends et les conflits ne présentent pas la même acuité qu'en milieu familial.

En milieu familial, c'est toujours la même personne qui travaille au contact des enfants, du matin au soir. Il en résulte une bipolarisation de la relation entre le parent et l'éducatrice, appelée responsable de service de garde en milieu familial et également entre l'enfant et cette responsable. Le contexte particulier du triangle parent-RSG-enfant favorise l'échange de relations interpersonnelles profondes entre les personnes mais de la même manière, il va dans le sens d'une plus grande intensité dans les différends et les conflits entre les parents et la RSG. Ces conflits peuvent parfois éclater après plusieurs années de frustration issue de désaccords latents et avoir des répercussions parfois désastreuses pour les deux parties.

Les enfants se sentent mal à l'aise dans les chicanes des adultes qu'ils apprécient et cela peut les perturber. Quant aux adultes, ils résistent souvent assez mal à la pression des émotions et prennent fréquemment des décisions précipitées et inappropriées, souvent très vite regrettées. Les parents peuvent par exemple décider de retirer leur enfant d'un service de garde sur-le-champ alors qu'ils en avaient généralement été satisfaits jusque-là, et cela, indépendamment du fait qu'il soit très difficile pour eux de trouver une autre place pour leur enfant. De leur côté, les RSG, invoquant toutes sortes de raisons n'ayant souvent aucun rapport avec la réalité, peuvent chercher à se débarrasser d'un fardeau émotif trop lourd à supporter en mettant rapidement fin à l'entente de services de garde avec le parent.

Selon Bronfenbrenner et Bettelheim, les bonnes relations entre les agents principaux ayant de l'influence sur l'éducation des enfants, contribuent à sécuriser ces enfants et à favoriser leur développement. Ainsi, il paraît important pour l'enfant que les parents et les éducatrices accordent leurs violons.

Après 11 ans d'intervention dans le milieu familial à titre de conseiller pédagogique, d'initiateur de projets de CPE et de directeur dans plusieurs centres de la petite

enfance, j'ai pu observer que des éléments importants favorisent l'émergence de difficultés de communication entre les parents et les responsables de services de garde en milieu familial. Parmi les principaux, je peux citer le manque d'information et de connaissance des adultes sur le développement de l'enfant, un jugement hâtif porté sur les autres et la frustration engendrée par des situations multiples. Ces situations concernent souvent le choix de vêtements et de chaussures pour les enfants en fonction de la température ou du temps, la manière d'aborder les discussions et en fin de compte mille et un détail de la vie quotidienne. Enfin, l'impact d'éléments techniques comme les tarifs et les conditions particulières régissant les modalités de la garde de l'enfant et son éducation a un effet direct sur la nature des relations entre les personnes.

Contrairement à ce que pensent de nombreux individus, je n'ai pas remarqué que les conflits étaient plus fréquents ou plus importants lorsque les parents et les RSG étaient porteurs de cultures différentes. Dans des recherches précédentes effectuées dans le cadre de cours universitaires, j'ai pu remarquer que l'intégration des enfants issus de cultures minoritaires ne posait pas de problème particulier dans les services de garde en milieu familial. Il semble que, indépendamment de l'origine ethnique des enfants ou même de l'éducatrice, c'est la capacité de cette dernière à comprendre et à accepter les différents phénomènes liés à l'altérité qui lui permet d'effectuer des interventions adéquates avec les enfants.

Il m'apparaît enfin que l'entretien de relations franches et régulières entre parents et RSG, quelle que soit leur origine ethnique, permet de limiter les effets de leurs divergences de points de vue et autorise la poursuite d'un dialogue favorisant un accord.

2. IDENTIFICATION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

L'état des relations parents-responsables de services de garde en milieu familial, en contexte de milieux ethniques et défavorisés, dans les centres de la petite enfance de l'île de Montréal.

3. DÉFINITION

3.1 PARENTS

Selon le dictionnaire : « *le père et la mère, ... Procréateur²* ».

Lorsque la présence des parents d'un mineur fait défaut, une personne peut être désignée par la loi à titre de tuteur légal pour assumer le rôle desdits parents³.

3.2 CENTRE DE LA PETITE ENFANCE

Centre de la petite enfance : c'est un organisme à but non lucratif qui peut offrir des services de garde éducatifs, principalement à des enfants de la naissance à la fréquentation de la maternelle. Le centre de la petite enfance (CPE) peut offrir deux modes de garde aux parents : l'installation et le milieu familial. Pour la garde en installation, le CPE doit recevoir au moins 7 enfants pour des périodes qui ne peuvent excéder 48 heures consécutives. En ce qui concerne le milieu familial, le CPE, reconnaît des personnes qui offrent les services éducatifs, généralement à leur domicile et ce CPE « *sur un territoire donné, coordonne, surveille et contrôle en milieu familial de tels services⁴* ».

3.3 RESPONSABLES DE SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

a) Définition du dictionnaire.

– Services : « *ce qu'on fait pour quelqu'un contre paiement ou rémunération..., activité qui représente une valeur économique..., ensemble d'opération par lesquelles on fait fonctionner (qqch)...⁵* »

– Garde : « *action de veiller sur un être vivant⁶* ».

– Responsable : « *qui doit accepter et subir les conséquences de ses actes* ». Cf responsabilité : « *qui a charge d'âme, charge, poste, situation qui entraîne des responsabilités* »⁷.

b) Définition d'après la Loi du Québec, chapitre I, article 1⁸ :

²*Le petit Robert*, 1973, p. 1233.

³*Ibid.*, p. 1853.

⁴D'après la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde*, 1999, chapitre 1, article 1, p. 1.

⁵*Le petit Robert*, 1973, p. 1643.

⁶*Ibid.*, 1973, p. 770.

⁷*Ibid.*, 1973, p. 1538.

⁸*Op. Cit.*, p. 2.

– Service de garde en milieu familial : « un service de garde fourni par une personne physique, contre rémunération, pour des périodes qui peuvent excéder 24 heures consécutives, dans une résidence privée où elle reçoit:

1- en incluant ses enfants de moins de 9 ans et les enfants de moins de 9 ans qui habitent ordinairement avec elle, au plus six enfants parmi lesquels au plus deux enfants peuvent être âgés de moins de 18 mois; ou

2- si elle est assistée d'une autre adulte et en incluant leurs enfants de moins de 9 ans et les enfants de moins de 9 ans qui habitent ordinairement avec elle, au plus neuf enfants parmi lesquels au plus neuf enfants peuvent être âgés de moins de 18 mois ».

c) Une responsable de service de garde en milieu familial est donc une personne reconnue par un centre de la petite enfance et qui fournit habituellement dans sa résidence privée, contre rémunération, des services éducatifs à un groupe d'enfants de 0 à 12 ans dont l'âge et le nombre peuvent varier de 1 à 9 et qui lui sont confiés par leurs parents ou leurs tuteurs légaux pour une durée déterminée à l'avance.

3.4 RELATIONS

Définition du dictionnaire

– relation : « lien de dépendance ou d'influence réciproque (entre personnes)⁹ ».

⁹ Le petit Robert, 1973, p. 1503.

CHAPITRE II : NATURE, OBJECTIFS ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

1- NATURE DE LA RECHERCHE

Il nous a semblé intéressant de vérifier sur le terrain si des problèmes particuliers se posent en milieux ethniques et défavorisés concernant les relations entre les parents et les responsables de services de garde.

Le travail a pris la forme suivante :

- 1.1 Consultation des écrits relatifs au sujet ;
- 1.2 Étude des relations entre les parents et les responsables de services de garde en milieu familial (RSG), principalement sur :
 - _ les points positifs ;
 - _ les difficultés rencontrées et les méthodes de résolution de conflits utilisées par les personnes impliquées afin de surmonter ces difficultés ;
 - _ les éventuelles disparités dans les relations entre les RSG et les parents issus de milieux sociaux et ethniques différents.
- 1.3 Analyse des résultats des points A et B et établissement de liens entre eux.

2- LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le projet vise principalement à étudier 3 situations principales :

- _ les différends et les conflits communs à tous les personnes, indépendamment du milieu ethnique ou social ;
- _ les différends et les conflits en milieux ethniques ;
- _ les différends et les conflits en milieux socialement défavorisés.

Chacune des situations devrait permettre de :

- 2-1 Mesurer l'état des relations en général entre les parents et les responsables de services de garde et plus particulièrement :
 - _ en prenant note des aspects positifs de ces relations ;
 - _ en répertoriant les différends et les conflits qui les opposent ;
 - _ en évaluant les caractéristiques de ces différends et de ces conflits (nombre, nature, intensité, etc.) ;
- 2-2 Prendre connaissance des méthodes de prévention et de résolution de conflits utilisées par les parents, les RSG et les personnes, comme les directrices de CPE qui sont appelées à servir d'intermédiaire entre eux ;

- 2-3 Évaluer l'intérêt des parties impliquées à recevoir de l'information et à suivre une formation destinée à résoudre et à prévenir les différends et les conflits.

3- LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Les résultats de l'enquête devraient permettre :

- _ De réaliser à court terme, pour l'été 2000 (fin août), un document de soutien destiné au personnel et aux responsables de services de garde en milieu familial des centres de la petite enfance du Québec. Ce document, un condensé de la recherche, comprendra deux versions : la première sera destinée aux professionnels des CPE, la seconde, moins élaborée, sera distribuée aux 58 RSG ayant participé à la recherche;
- _ De préparer à moyen terme, pour l'automne 2000, une formation destinée aux parents, aux RSG et aux intervenants de ces centres de la petite enfance.

CHAPITRE III : RECENSION DES ÉCRITS

1. INTRODUCTION

Les principaux concepts inhérents à la recherche sont les suivants :

- a) service de garde en milieu familial
- b) relation

Les relations entre les parents et la RSG qui reçoit chez elle leur enfant sont caractérisées par une communication au quotidien. Cette communication réfère à des échanges, à une collaboration et à une participation des parents qui en bout de ligne permet un rapprochement des partenaires éducatifs. Des difficultés peuvent également survenir entre les parents et la RSG et mener à des conflits, lesquels, s'ils ne sont pas réglés, peuvent mener à la rupture de l'entente de services entre les partenaires éducatifs et le départ de l'enfant.

Parmi les parents qui utilisent les services de garde en milieu familial de l'Île de Montréal, certains sont originaires d'autres pays ou se réclament d'une autre culture ou d'une autre religion que celle adoptée par la majorité de la population. D'autres parents enfin proviennent de milieux défavorisés.

2. PREMIER CONCEPT : SERVICE DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

2.1 LES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE

Les relations entre les parents et la RSG qui reçoit chez elle leur enfant sont caractérisées par une communication au quotidien. Cette communication réfère à des échanges, à une collaboration et à une participation des parents qui en bout de ligne permet un rapprochement des partenaires éducatifs. Des difficultés peuvent également survenir entre les parents et la RSG et mener à des conflits, lesquels, s'ils ne sont pas réglés, peuvent mener à la rupture de l'entente de services entre les partenaires éducatifs et le départ de l'enfant.

Parmi les parents qui utilisent les services de garde en milieu familial de l'Île de Montréal, certains sont originaires d'autres pays ou se réclament d'une autre culture ou d'une autre religion que celle adoptée par la majorité de la population. D'autres parents enfin proviennent de milieux défavorisés.

En nombre, les CPE qui proposent le milieu familial représentent actuellement un peu plus du cinquième du réseau pour tout le Québec. Malgré ce petit nombre, ils opèrent en moyenne beaucoup plus de places que les installations et en nombre total de places, ils représentent environ la moitié du total de toutes les places offertes aux parents.

L'autre moitié étant opéré en installation. Le milieu familial revient 2 à 3 fois moins cher que l'installation et le gouvernement a un plan de développement pour ce mode de garde.

À l'automne 1999, il y avait un total de 468 services de garde répertoriés sur l'île de Montréal. Dans ce nombre, on comptait 201 garderies conventionnées et 267 CPE. Ces CPE représentaient 67% du total des services de garde¹⁰.

Au 27 avril 2000, 34 centres de la petite enfance opéraient le milieu familial, c'est-à-dire 13% du total des CPE. 14 autres CPE s'apprêtaient à développer ce mode de garde et de ce nombre, 6 comptaient commencer leurs activités avant l'automne 2000. Au total, 47 CPE devraient proposer d'ici peu des services de garde en milieu familial aux parents, ce qui devrait porter à 18% le pourcentage des CPE offrant le volet milieu familial sur l'île de Montréal.

2.2 LE SERVICE DE GARDE DE LA RSG

2.2.1 UNE PROFESSION DÉVALORISÉE

Pendant longtemps, dans la société québécoise, l'éducation des jeunes enfants a été considéré comme un travail peu intéressant. Une étude réalisée par Peltier et Ponton en 1984 auprès d'éducatrices de garderie, a conclu qu'elles ne voulaient pas être comparées à des « gardiennes » car le travail de ces dernières n'était pas valorisé, les parents les voyant comme peu compétentes. Les éducatrices désiraient être reconnues par les parents dans leur rôle d'éducation de l'enfant¹¹. Cette faible considération des parents pour les personnes chargées de l'éducation de leurs jeunes enfants, amenait le résultat que les revenus des travailleuses en milieu familial, plus encore que celles des éducatrices en garderie, étaient faibles. Outre le rapport entre dévalorisation d'une profession et faibles revenus, à l'inverse, il convient d'établir une corrélation entre les faibles revenus de certaines catégories de travailleurs et la dévalorisation de leur profession. Mais les choses sont en train d'évoluer car de gros efforts ont été réalisés dès 1999 par le Ministère de la Famille et de l'Enfance qui a engagé des sommes importantes pour élever le revenu des responsables de services de garde, principalement hors des centres urbains. Le financement par l'État des services de garde à la petite enfance offerts en milieu familial, présente également l'avantage de favoriser l'option éducative de ce mode garde et de lui donner une légitimité sociale.

¹⁰ D'après *Centre de la petite enfance et autres services de garde, répertoire 1999-2000*, Ministère de la Famille et de l'Enfance, Québec, 1999.

¹¹ D'après Pelletier, G. et Ponton, L., *Une enquête auprès des travailleuses en garderie*, 1984, p. 76.

Déjà en 1983, Pelletier faisait part de l'avantage d'un tel financement¹². Il en résulte que cela entraînera une valorisation des personnes qui travaillent dans ce milieu et plus directement, une reconnaissance de leurs fonctions éducatives par les parents.

Selon Sausse, l'image dévalorisée de la personne qui garde les enfants contribue à nuire davantage à sa relation déjà difficile avec la mère¹³. Pour désamorcer la rivalité agressive, cette auteure suggère aux deux parties de chercher un terrain d'entente entre elles¹⁴.

2.2.2 UNE PROFESSION QUI REPOSE SUR UN MALENTENDU

Pour Sausse, « aimer les enfants » ne suffit pas lorsque l'on éduque la progéniture des autres. Selon elle, ce travail fait l'objet d'un malentendu multiple. D'une part, l'enfant demande à la responsable qui l'accueille de s'occuper de lui comme si elle était sa mère, et d'autre part c'est bien sa mère qu'il réclame lorsqu'il pleure. De la même manière, les parents demandent à cette même responsable de procurer de l'affection à leur enfant, mais pas trop car ils se réservent l'exclusivité de l'aimer. Enfin, les professionnels des centres de la petite enfance lui rappellent sans cesse qu'elle ne doit pas se substituer à la mère. Au milieu de tout cela et au-delà de sa profession, c'est de sa personne qu'il est question¹⁵. Il en résulterait que les responsables de services de garde auraient souvent une image dévalorisée d'elles-mêmes et cela se traduirait entre autres par leur susceptibilité concernant les retards des parents et les petites difficultés liées aux détails de la vie quotidienne¹⁶.

2.2.3 L'ENFANT DE LA RESPONSABLE DE SERVICE DE GARDE

Une situation est particulière au milieu familial : la responsable du service de garde a généralement elle-même des enfants qui vivent dans le service de garde. Sausse considère que l'enfant de la responsable vit un choc affectif important lors de l'arrivée d'enfants dans le service de garde de sa mère. Elle fait une analogie entre cette arrivée et celle de la naissance d'un frère ou d'une sœur. Le choc affectif subi par l'enfant de la responsable ne devrait pas être nié ou atténué par sa mère¹⁷. Si elle n'y prend pas

¹² D'après Pelletier, G., *Faire garder nos enfants*, 1983, p. 145.

¹³ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?*, 1982, p. 126.

¹⁴ *Ibid.*, 1982, p. 129.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 126 à 129.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 126 et 127.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 113 et 114.

garde, des difficultés de relations peuvent survenir, autant entre son enfant et les autres enfants, qu'entre elle et son propre enfant ou qu'entre elle et les parents.

2.2.4 LES EXIGENCES DES PARENTS

Les exigences des parents varient beaucoup en ce qui concerne les critères de qualité. Pour certaines personnes, la propreté est un élément fondamental et pour d'autres, c'est l'aspect maternel ou chaleureux qui prime. Au fil des mois, les parents peuvent parfois changer leurs exigences. Dans tous les cas, il semble y avoir un décalage entre les exigences initiales et la demande réelle¹⁸. D'après Doucet, les parents peuvent en arriver à se montrer de plus en plus critiques envers l'éducatrice qui s'occupe de leur enfant parce qu'elle remplace leur « influence¹⁹ ». Indépendamment de préférences particulières, les demandes des parents se rejoindraient habituellement sur 4 points principaux : le service de garde devrait être stable à l'année et il devrait pouvoir les soutenir dans leur tâche de parents, assurer la sécurité de l'enfant et enfin répondre à ses besoins et à ses attentes²⁰. Il semble que les parents aient raison de rechercher un service de garde stable pour leurs enfants car trois études menées séparément en France par Mermillot, Rossignol et Davidson ont conclu que le changement trop fréquent de service de garde nuit particulièrement à l'enfant s'il est âgé entre six et dix-huit mois. Ces études vont jusqu'à parler d'effets pathogènes sur les enfants²¹. Selon Sausse, les parents rechercheraient une éducatrice qui apaise leur anxiété²². Selon elle, l'anxiété des parents serait due à de nombreux facteurs.

¹⁸ *Ibid.*, p. 137.

¹⁹ D'après Doucet, G., *Etre de bons parents quand on travaille*, 1981, p. 78.

²⁰ D'après *Recherche...*, Petit-à-Petit, n°10, journal de l'OSGE, 1995, p. 10.

²¹ D'après Doucet, G., *Etre de bons parents quand on travaille*, 1981, p. 42.

²² *Ibid.*, 1982, p. 137.

2.3 RÔLE DES SERVICES DE GARDE

Selon l'article 1.1 de la loi sur les services de garde à l'enfance le rôle du Ministère de la Famille et de l'Enfance est « *de promouvoir la qualité des services de garde à l'enfance, en vue d'assurer la santé, la sécurité et le bien-être des enfants qui les reçoivent. Elle a également pour objet de favoriser le développement harmonieux de ces services en privilégiant le développement de services de garde à but non lucratif* ».

La réglementation du Ministère concernant les services de garde en milieu familial reconnu par un centre de la petite enfance indique que ces services doivent élaborer des programmes d'activités destinés aux enfants qu'elles reçoivent. Ces programmes doivent permettre le développement harmonieux des enfants sur le plan affectif, physique, intellectuel, social, et moral.

2.4 QUALITÉ DES SERVICES DE GARDE

Dans un rapport du gouvernement du Canada sur la garde des enfants, Cook démontre qu'il semble exister des similitudes notables entre les facteurs qui influencent la qualité des services offerts en milieu familial et en installation.

Il y aurait ainsi trois facteurs principaux²³:

- a) La composition du groupe éducatrice (s)-enfants (ratio).
- b) La formation du personnel liée directement aux soins et au développement de l'enfant.
- c) La relation famille-éducatrice.

Il y aurait un quatrième facteur important qui jouerait un rôle dans la qualité des services offerts aux enfants en milieu familial : l'appui continu et la supervision par un centre de la petite enfance²⁴.

Dans un cadre interculturel, la sensibilité et la réceptivité des éducatrices envers les différences culturelles des enfants pourraient jouer un rôle important dans la qualité des services de garde. Cela concerne la nourriture, les coutumes, les vêtements, la langue, les méthodes d'éducation, etc.²⁵.

La loi définit les ratios enfants-éducatrices dans les services de garde en milieu familial : une responsable jusqu'à six enfants (dont au plus deux poupons, c'est-à-dire deux enfants âgés de moins de dix-huit mois. Si elle reçoit de sept à neuf enfants, dont au plus quatre poupons, la responsable doit alors avoir une assistante).

²³Cook, K., *La garde des enfants*. Rapport du groupe d'études, Condition féminine, 1986, p. 154.

²⁴. *Ibid.*

²⁵. *Ibid.*, p. 155.

Au sujet de la formation, le Règlement sur les centres de la petite enfance stipule que les responsables de services de garde en milieu familial doivent avoir suivi ou doivent suivre une formation précise concernant la santé, la sécurité, le développement des enfants et les programmes éducatifs²⁶. Le personnel de ces centres doit également avoir une formation appropriée à l'accomplissement de ses fonctions, administratives ou pédagogiques²⁷.

3. DEUXIEME CONCEPT : RELATION

Lorsque les parents doivent vaquer à leurs occupations, il leur est bien difficile de confier leur enfant à quelqu'un car comme le dit Simone Sausse, " c'est le perdre un peu²⁸ ". Pour Dunster, il est également difficile pour la responsable d'arriver à bâtir une bonne relation avec le parent et à réussir à la conserver²⁹.

3.1 LA RELATION MERE-RESPONSABLE DE SERVICE DE GARDE

3.1.1 UNE RELATION TRIBUTAIRE D'UN STATUT

Pour Sausse, la relation entre les mères et les responsables de service de garde auxquelles elles confient leurs enfants est hypothéquée dès le départ par le statut même de ces éducatrices : « *Obligées d'être toujours parfaites dans leur rôle de mère, épouse, nourrice, elles (les éducatrices) projettent leurs imperfections et leurs insatisfactions sur les "autres" les mauvaises, celles qui laissent enfants, mari et ménage pour aller travailler...³⁰* ». D'après Doucet, le choix qu'ont les femmes de travailler est un faux choix car la famille a presque toujours besoin d'un deuxième salaire pour vivre. Quant au choix du mode de garde, il serait une illusion car lui aussi principalement relié à un impératif financier³¹.

3.1.2 L'ENFANT SOURCE DE CONFLIT

²⁶ D'après *Règlement sur les centres de la petite enfance*, articles 44 et 45, 1999, p. 8.

²⁷ *Ibid*, articles 13 et 14, 1999, p. 3.

²⁸ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?* 1982, p. 136.

²⁹ D'après Dunster, L., *Un guide pour la responsable de garde en milieu familial*, 1994, p. 209.

³⁰ *Ibid*, 1982, p. 111.

³¹ D'après Doucet, G., *Etre de bons parents quand on travaille*, 1981, p. 20.

Pour Lalonde-Graton, la relation entre les parents, principalement la mère, et l'éducatrice est marquée par une méfiance en raison de leur influence respective sur l'enfant³².

Sausse indique aussi que les points de désaccord entre la mère et l'éducatrice de son enfant ne manquent pas : apprentissage à la propreté, alimentation, etc. Mais en fin de compte, les relations entre ces deux femmes, généralement mères et travailleuses toutes les deux, semblent marquées d'une manière indélébile par une personne dont elles se partagent l'amour : l'enfant. C'est en son nom que les conflits éclateraient³³. Bricault écrit qu'il n'est pas rare qu'une éducatrice en arrive à se considérer comme la personne principale qui assure non seulement le développement mais également le bonheur de l'enfant³⁴. À ce sujet, Doucet en arrive à la conclusion que le service de garde ne doit jamais couper, gêner ou supplanter la relation fondamentale de l'enfant à sa mère³⁵.

Encore aujourd'hui, la culture sociétale véhicule l'idée de la bonne mère qui reste à son foyer pour s'occuper de son enfant. Il en résulte que la mère qui travaille ne correspond pas à cette image et elle se sent coupable d'abandonner son enfant. À ce moment, elle craint d'être dépossédée de la tendresse de son enfant et subit une frustration. D'après Scarr, cette appréhension n'est pas justifiée car il a remarqué que les enfants étaient tout autant attachés à leurs mères, qu'elles travaillent hors du foyer où qu'elles y demeurent à temps plein³⁶. Bien que n'ayant pas de raison d'être, le double sentiment de culpabilité et de frustration de la mère a des incidences sur le fonctionnement du service de garde car il peut amener celle-ci à refuser d'admettre ce qui ne pas dans l'organisation de la vie de l'enfant³⁷.

À l'enfant, élément central du désaccord entre la responsable de service de garde et la mère, viennent s'ajouter d'autres éléments. Lucie Desbiens a pu observer que dans leur foyer, les mères sont généralement plus autoritaires et moins flexibles que les éducatrices au service de garde³⁸. La mère souhaiterait intervenir plus souvent dans la manière de procéder de l'éducatrice avec son enfant, mais elle n'ose pas toujours le

³² D'après Micheline Lalonde-Graton, *La cohérence en milieu de garde*, notes de cours UQAM, 1994, p. 5.

³³ *Ibid.*, pp. 130 et 131.

³⁴ D'après Bricault, D., *L'Enfant au coeur de nos actions*, 1995, p. 13.

³⁵ *Ibid.*, 1981, p. 42.

³⁶ D'après Kaiser, B. et Rasminsky, J., Sklar, *Les services de garde pour votre enfant*, 1995, p. 333.

³⁷ D'après Doucet, G., *Etre de bons parents quand on travaille*, 1981, pp. 20 et 21.

³⁸ D'après Desbiens, L., *Les relations enfant-mère et enfant-éducatrice*, 1995, p. 46.

faire car elle craint que ce dernier en subisse les conséquences³⁹. Toujours d'après Sausse, il y a une incompréhension entre la mère et l'éducatrice et leurs reproches mutuels ne seraient que le reflet de ce que l'une et l'autre n'ose en réalité se dire à elle-même. Elle parle de : « *Regards en miroir où chacun projette sur l'autre ce qu'il réprouve en lui-même*⁴⁰ ».

Le sentiment de culpabilité de l'une et l'autre et la crainte du jugement de l'autre rendrait les contacts difficiles à établir. Quant à l'augmentation des normes officielles concernant la formation des responsables de services de garde en milieu familial, même si elles contribuent à rassurer la mère, il apparaît cependant que cette mesure peut indirectement avoir un effet négatif. Si le sentiment de compétence n'augmente pas parallèlement chez la mère, cette dernière se trouvera confrontée au regard d'une professionnelle et pourrait alors avoir tendance à adopter des comportements de fuite⁴¹. Il serait important de favoriser des programmes de formation pour les parents car ils favoriseraient une meilleure sensibilité aux besoins des familles et valoriseraient le rôle des éducatrices dans leurs démarches d'intégration des enfants à leur service de garde⁴². Danielle Laporte souhaite voir se développer pour les parents des groupes d'entraide et des sessions de partage et de réflexion qui prendrait le relais des cours prénataux⁴³.

3.1.3 UNE RELATION CARACTÉRISÉE PAR L'ANXIÉTÉ

L'anxiété dont les parents sont victimes, n'épargne pas non plus les responsables de services de garde.

Spielberger (1966) qualifie l'anxiété d'un « *État émotionnel transitoire de l'organisme humain, caractérisé par des sentiments consciemment perçus de tension, d'appréhension et d'augmentation de l'activité du système nerveux*⁴⁴ ». Pour Peyre (1991), « *Il s'agit d'un sentiment d'inquiétude auquel le sujet ne peut attribuer aucune cause : il est inquiet, mais il ignore pourquoi*⁴⁵ ».

³⁹ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?* éd. Casterman, 1982, p. 132.

⁴⁰ *Ibid.*, 1982, p. 132.

⁴¹ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?* 1982, pp. 133 et 134.

⁴² D'après Bélanger, J., Kishchuk, N., et Carignan, P., Laurendeau, M.-C., *Parents et garderie: approche intégrée de soutien à l'intégration*, Revue québécoise de psychologie, vol. 15, n° 2, 1994, p. 93.

⁴³ D'après Danielle Laporte, citée par Évelyne Foy, *Vivre en harmonie avec les enfants de 0-6 ans*, Petit à petit, juillet-août 1995, p. 7.

⁴⁴ Spielberger, cité par Gagné, P.-P., dans *L'influence du stress sur l'anxiété et la performance*, 1972, p. 15.

⁴⁵ Peyre, J., *Techniques rapides contre l'anxiété*, 1991, p. 40.

a) Différences entre anxiété, peur, inquiétude, peur et angoisse

L'inquiétude et l'anxiété ne se sépareraient qu'au plan de l'intensité. Cette dernière étant beaucoup plus forte dans l'anxiété⁴⁶. Il semble que l'angoisse se distingue de l'anxiété, par la participation d'un élément somatique⁴⁷.

Peur et anxiété sont deux émotions habituellement définies distinctement. La peur, considérée comme un état « normal » et transitoire, est provoquée par une menace dite objective (réelle). Elle apparaît avec un danger et s'estompe avec la disparition de ce dernier. Quant à l'anxiété, elle serait plutôt générée par une menace dite subjective (imaginaire). Cette menace peut apparaître à tout moment et persister plus longtemps⁴⁸. Pour Lewis, l'anxiété a un effet dévastateur sur l'estime de soi. Selon Cronin, la personne sujette à l'anxiété est introspective et a une personnalité tournée vers l'intérieur⁴⁹.

b) L'anxiété : une alerte qui mène à un état

L'anxiété serait une alerte déclenchée par des indices et des symboles plutôt que par un danger actuel et concret⁵⁰. L'esprit serait dans un état de confusion et la vie intérieure un champs de bataille où les émotions se battraient afin d'attirer l'attention⁵¹. Pour Brigitte Gingras la prise de conscience de l'expérience vécue est essentielle pour que l'on puisse parler d'anxiété. Cette expérience serait caractérisée par la perception d'un état déplaisant. Elle précise : « À celle-ci s'ajoute une sensation d'appréhension, de tension, de nervosité ainsi que l'impression qu'un danger est présent⁵² ».

c) Facteurs de diminution de l'anxiété

Peyre propose des méthodes d'extériorisation d'énergie afin de permettre aux individus de lutter contre l'anxiété⁵³. Quant à Lewis, il indique que la relaxation est un antidote naturel du corps contre l'anxiété car il renforce le système parasympathique, un

⁴⁶ D'après Le Gall, A., citant Eck, *L'anxiété et l'angoisse*, 1976, p. 11.

⁴⁷ *Ibid.*, 1976, p. 12.

⁴⁸ D'après Gingras, B., *Recherches exploratoires sur les manifestations observables de l'anxiété dans des groupes scolaires de niveau primaire deuxième cycle*, 1989, pp. 22 et 23.

⁴⁹ D'après Cronin, D., *Anxiété et dépression*, 1985, p. 32.

⁵⁰ D'après St-Pierre, J.-G., *Influence de l'anxiété caractérielle sur l'expérencing*, 1975, p. 30.

⁵¹ D'après Shapiro, E., *La relaxation intérieure consciente*, 1993, p. 33.

⁵², *Ibid.*, 1989, p. 14

⁵³ D'après Peyre, J., *Techniques rapides*, 1991, p. 45.

régulateur qui ralentit le rythme cardiaque et accélère les mouvements du tube digestif⁵⁴. Marks va dans le même sens que Lewis en proposant de traiter l'anxiété par des méthodes de relaxation⁵⁵. Enfin, Selon Gingras, il semble que la présence d'autrui apporte un sentiment de sécurité à l'individu et l'aide à réduire son anxiété⁵⁶.

3.2 LA RELATION PERE-RESPONSABLE DE SERVICE DE GARDE

La pression sociale, écrasante pour la mère, épargne mieux le père. Généralement, il vient moins souvent chercher l'enfant au service de garde car il est moins impliqué que la mère avec l'éducatrice. Dans certains cas, il se dégage complètement de ses responsabilités, dans d'autres, il laisse sa conjointe se débrouiller. Il peut aussi prendre parti pour l'une contre l'autre, selon les circonstances. Généralement, lorsque le père vient au service de garde et qu'il prend le temps de dialoguer avec l'éducatrice, sa présence permet de détendre les relations et de désamorcer les conflits⁵⁷. De plus, lorsque l'implication du père a déjà commencé dans sa propre famille, il contribue à un double soulagement de la mère. En partageant avec elle le travail des tâches ménagères et de l'éducation de l'enfant, il allège la pression physique de sa conjointe en lui permettant de bénéficier de temps libres. Mais surtout, en prenant sur lui sa part de la responsabilité sociale qui pèse sur la mère, il la libère en partie de son sentiment de culpabilité, ce qui ne peut qu'être bénéfique pour les relations entre elle et la responsable de service de garde⁵⁸. Pour Doucet, l'attitude du conjoint est déterminante dans l'allègement ou l'aggravation de la culpabilité de la mère⁵⁹.

⁵⁴ D'après Lewis, D., *Donne-moi la main, aidez votre enfant à surmonter son anxiété*, 1989, p. 131.

⁵⁵ D'après Marks, I., *Vivre avec son anxiété*, 1979, p. 147.

⁵⁶ *Ibid.*, 1989, p. 19.

⁵⁷ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?* éd. Casterman, 1982, p. 135.

⁵⁸ D'après Doucet, G., *Etre de bons parents quand on travaille*, 1981, pp. 45.

⁵⁹ *Ibid.*, 1981, p. 21.

3.3 COLLABORATION PARENTS-RESPONSABLE DE SERVICE DE GARDE

3.3.1 LA COMMUNICATION, OUTIL INDISPENSABLE

Lebel considère que pour pouvoir communiquer, il faut être prêt à échanger⁶⁰. Ce qui ressemble à une lapalissade est en réalité pleine de bon sens car l'un ne va pas sans l'autre. Michalsky compare la communication humaine à celle de la communication radio. L'émetteur et le récepteur doivent se mettre sur la même longueur d'onde avant de commencer à émettre. Les personnes doivent syntoniser « ... *Pour capter la bonne fréquence qui leur permettra d'entrer en contact sans brouillage*⁶¹ ».

La communication entre les responsables et les parents joue un rôle de premier plan dans la nature de leurs relations et la poursuite des objectifs visant à assurer un développement harmonieux des enfants. Elle encourage les parents, favorise chez eux une plus grande confiance, les fait participer et enfin, les soutiens dans leur rôle de parents⁶². La collaboration entre les parents et l'éducatrice, bien qu'essentielle, semble parfois difficile et prend de la patience. Cela peut prendre plusieurs années avant que les parties apprennent à concilier leurs réalités respectives⁶³.

Pour Gascon-Giard, il y aurait trois modèles conceptuels d'intervention que les éducatrices pourraient utiliser en service de garde : le modèle coopératif qui favorise un échange d'expertise et se base sur un processus d'équilibre, le modèle professionnel, plus centré sur une expertise professionnelle exclusive des éducatrices et enfin le modèle personnel, plus centré sur la qualité de la relation, où l'accent est mis sur le respect et l'implication personnelle⁶⁴.

Selon Cloutier et Tessier, il y a 3 principes de base permettant une meilleure concertation entre les parents et les éducatrices: la reconnaissance de la puissance éducative des parents, l'organisation de la communication qui doit être basée sur l'enfant et la formation des deux parties⁶⁵. Il convient d'ajouter, comme le souligne Salomé, qu'il n'y a pas de lien direct à faire entre la formation des personnes qui travaillent à éduquer les enfants et l'influence parentale. Cette dernière n'en

⁶⁰ Lebel, P., *Des relations plus harmonieuses avec les autres*, 1992, p. 88.

⁶¹ Michalsky, S., *Ces mots qui provoquent des maux*, 1992, p. 51.

⁶² Falardeau, I., et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, pp. 25 et 26.

⁶³ D'après ASEGMSQ, Partenaires. *Les relations et la collaboration entre les parents d'un enfant handicapé et ses éducatrices*, 1996, p. 21.

⁶⁴ D'après Gascon-Giard, C., *Communication avec les parents en garderie*, Centre de psycho-éducation du Québec, 1995.

⁶⁵ D'après Cloutier, R. et Tessier, R., *La garderie québécoise, analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation*, 1981, pp 20 et 21.

demeurerait pas moins primordiale⁶⁶. Une communication efficace aurait une influence considérable sur la tranquillité des parents, la satisfaction professionnelle de l'éducatrice et surtout le bien-être de l'enfant⁶⁷.

3.3.2 LA CONVERSATION, BASE DES ÉCHANGES

Pour Sissons et Mc Dowall Black, les conversations de tous les jours constituent la base des échanges entre les parents et les intervenants et la bonne communication entre eux assure une certaine sécurité et une continuité dans la vie de l'enfant⁶⁸. Pour Vion, la conversation est un exemple type d'interaction à caractère coopératif. Il considère que converser avec autrui est un signe de coopération qui l'emporte sur la compétitivité⁶⁹. Ce point est particulièrement important car nous savons qu'il existe une forme de compétition entre l'éducatrice et les parents, principalement la mère, et l'éducatrice pour l'affection de l'enfant. Lorsqu'elles discutent, les personnes laisseraient de côté cet aspect qui peut nuire grandement à leurs relations. Pour Doucet, seul un contexte de dialogue permet à la mère d'accepter l'idée que son enfant puisse être confié à quelqu'un d'autre⁷⁰. Enfin, Sausse fait part que les propos échangés entre les parents et l'éducatrice doivent également porter sur d'autres sujets que l'enfant car cela permet à chaque partie de pouvoir se mettre à la place de l'autre et cela aide en particulier la responsable qui se sent reconnue⁷¹. Rivest a le même point de vue en ajoutant que ces contacts font découvrir aux personnes des préoccupations ou des intérêts communs⁷².

Quant aux échanges interculturels, transposés à la vie de tous les jours, ils joueraient eux aussi un rôle très important : « ...Ils démystifient les différences culturelles et entraînent un plus haut niveau de compréhension mutuelle⁷³ ». Cette communication régulière contribue à créer des réseaux d'entraide qui jouent le rôle de la famille élargie

⁶⁶ D'après Salomé, J. *Communiquer pour vivre*, 1996, p. 29.

⁶⁷ D'après Barnes, M., dans *Interaction*, été 1996, p. 17.

⁶⁸ D'après Sisson, B., et Black, H. Mc Dowell, *Où, quand, comment, par qui faire garder son enfant*, 1994, p. 111.

⁶⁹ D'après Vion, R. *La communication verbale, analyse des interactions*, 1992, p. 125.

⁷⁰ D'après Doucet, G., *Etre de bons parents quand on travaille*, 1981, p. 34.

⁷¹ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?* 1982, p. 129.

⁷² D'après Rivest, É., *Nos partenaires, les parents, Quelques pistes pour une communication positive avec les parents*, 1998, p. 1.

⁷³ D'après Tardieu, C., *Guide d'animation sur les relations parents-famille-enfants dans un contexte de rapprochement interculturel*, 1994, p. 35.

et dans lesquels les parents nouvellement arrivés au Québec peuvent s'impliquer et se faire une place⁷⁴.

3.3.3 LA REPRISE DE CONTACT PARENT-ENFANT

Le soir, lorsque le parent revient chercher son enfant, Bricault considère que le rôle de la responsable est de les aider à reprendre contact. Elle parle de « *transfert d'énergie relationnelle* » de la responsable, qui a été en lien toute la journée avec l'enfant, au parent⁷⁵. Dunster dit la même chose. Elle considère que les parents se soucient de ce que leur enfant a pu vivre dans le service de garde. Elle recommande aux responsables de ce service de parler aux parents en leur racontant la journée de l'enfant et en encourageant l'enfant à raconter à ses parents ce qu'il a fait en leur absence⁷⁶.

3.3.4 L'IMAGE COMME SÉCURISATION

Pour les poupons et les trottineurs, elle suggère à la responsable d'inscrire sur une feuille les éléments principaux permettant aux parents d'avoir des informations importantes sur leur enfant, comme ce que l'enfant a mangé et dans quelle quantité, s'il a bien dormi, etc.⁷⁷. Nadeau suggère aux éducatrices d'afficher dans le service de garde des photos de la famille de chaque enfant, (parents, frères et sœurs, etc.). Cela sécurise l'enfant et donne aux parents un sentiment d'appartenance au service de garde car ils sentent qu'ils y sont les bienvenus⁷⁸. pour Sausse : « *Le film ou les photos seraient la restitution visible, tangible, de tout ce que l'enfant vit en-dehors d'eux et sans eux*⁷⁹ ». Stonehouse indique elle aussi que ces photos vont contribuer à sécuriser davantage l'enfant lorsqu'il arrive dans un milieu qu'il ne connaît pas⁸⁰. Cette mesure revêt une importance particulière pour les enfants et les parents issus de minorités ethniques ou les immigrants qui doivent se créer de nouvelles racines.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 41.

⁷⁵ D'après Bricault, D., *L'Enfant au coeur de nos actions*, 1995, p. 111.

⁷⁶ D'après Dunster, L., *Un guide pour la responsable de garde en milieu familial*, 1994, pp. 213 et 214.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 215.

⁷⁸ D'après Nadeau, F., *Les relations éducateurs-enfants et éducateurs-parents*, 1980, fiche, 13, p. 40.

⁷⁹ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?*, 1982, p. 136.

⁸⁰ D'après Stonehouse, A. *Opening the doors., child care in a multicultural society*, 1991, p. 28.

3.4 PARTICIPATION ET IMPLICATION

Fuller écrit que la participation des parents à l'école apporte des changements positifs dans le concept de soi et le sentiment de contrôler son environnement et d'être compétent⁸¹. Le parallèle peut être établi avec les services de garde car Sissons et Mc Dowall Black y ont remarqué que les parents qui y jouaient un rôle actif retiraient bien des avantages de leur participation. Elles en concluent que les parents devraient avoir la possibilité de s'impliquer dans le service de garde qui reçoit leur enfant⁸². Cette implication ne peut se faire qu'avec la collaboration de la responsable de service de garde car d'après Cloutier et Tessier « La réussite est le point de départ de la confiance⁸³ ». Et c'est à la responsable, qui travaille chez elle, de choisir au départ des objectifs que les parents pourront rencontrer.

Pour Rutherford et Edgard, la démarche de collaboration entre les parents et l'école doit suivre le processus suivant : se fixer des buts, choisir des solutions, les mettre en place et enfin procéder à l'évaluation et à la mise en commun des résultats⁸⁴. Là encore, le processus peut s'appliquer au service de garde. En effet, grâce à leur implication, les parents peuvent développer de nouvelles habiletés. Dans leurs relations avec les éducatrices, ils peuvent adopter de nouvelles attitudes et prendre confiance en eux-mêmes. Cela leur permet d'avoir le sentiment qu'ils contrôlent leur vie, au moins en partie⁸⁵. Hendricks écrit aussi que le fait de pouvoir faire face à des défis stimulants mais non insurmontables favorise le sentiment de compétence⁸⁶. Dunster nous fait part que plus la responsable fera des efforts pour impliquer les parents, plus ils se sentiront en confiance et rassurés⁸⁷.

Dans les services de garde, selon Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte, l'implication des parents issus de minorités ethniques serait plus difficile à obtenir que celle des autres parents⁸⁸. Il en serait de même pour les parents provenant de milieux

⁸¹ Fuller (1978), cité par Salomon, A., Chagnon, M., et Turner, D., *À propos de la participation des parents*, 1981, p. 10.

⁸² *Op. Cit.*, p. 143.

⁸³ Cloutier et Tessier, cités par Falardeau, I., et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, p. 24.

⁸⁴ D'après Rutherford et Edgard (1979), cités par Falardeau, I., et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, p. 18.

⁸⁵ Salomon, A., Chagnon, M., et Turner, D., *À propos de la participation des parents*, 1981, p. 10.

⁸⁶ D'après Johanne Hendrick, *L'enfant, une approche globale pour son développement*, traduit par Clément Fontaine et adapté par Gilles Cantin, p.p. 159 et 160.

⁸⁷ *Ibid.*, p 213.

⁸⁸ D'après Cloutier, R., Champoux, L., Jacques, C., et Marcotte, R., *La spécificité des services de garde en milieu défavorisé*, 1994, p. 78.

défavorisés. Dans ces milieux en particulier, il a été observé que le manque d'implication des parents hypothèque la qualité des services de garde car les éducatrices doivent compenser en dépensant beaucoup d'énergie⁸⁹. Dans les programmes de stimulation précoce, dès 1974, Bronfenbrenner a remarqué que la participation des parents était la condition essentielle, non seulement à l'atteinte des objectifs en cours de programme mais également après la fin de celui-ci⁹⁰.

Il a aussi été remarqué que lorsqu'ils sont associés à un programme de stimulation précoce pour leur enfant, les parents de milieux défavorisés améliorent la qualité de leurs interventions avec leurs enfants⁹¹. La capacité des parents à stimuler le développement de l'enfant serait étroitement liée à la qualité de leurs relations avec leurs éducatrices⁹². Lippit a remarqué que le manque de collaboration entre les personnes responsables de la socialisation de l'enfant présentait à ce dernier des modèles incompatibles de comportements⁹³.

Avant de pouvoir s'adonner à une participation dite collective, il semble qu'auparavant, les parents se doivent d'être attentifs à ce que leur enfant vit et à son développement. Une fois cela acquis et à ce moment seulement, ils seraient prêts à passer à une étape de participation dans un service de garde avec un groupe d'autres personnes⁹⁴. Cette implication pourrait se concevoir comme l'adhésion à un conseil d'administration de centre de la petite enfance ou à des comités créés par ce dernier ou leur responsable de service de garde elle-même.

3.5 RAPPROCHEMENT DES PARTENAIRES ÉDUCATIFS

Ce rapprochement est caractérisé par un ensemble de relations dans lesquelles le triangle parent, enfant, enfants revêt une importance particulière. Pour sa part, Bronfenbrenner a remarqué que « *plus il y a de cohérence entre les agents éducatifs,*

⁸⁹ *Ibid.*, p. 77.

⁹⁰ D'après *Les enfants au coeur de nos choix*, citant Bronfenbrenner, Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997, p. 6.

⁹¹ D'après *Nouvelles dispositions de la politique familiale, 1997*, pp. 8 et 9.

⁹² D'après *Parents et garderie: approche intégrée de soutien à l'intégration*, Revue québécoise de psychologie, 1992, p. 93.

⁹³ Lippit, (1968), cité par Falardeau, I., et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, p. 8.

⁹⁴ D'après Secrétariat du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance, *La participation des parents*, 1987, p 10.

plus l'enfant a accès à des ressources nécessaires pour se développer et acquérir un sentiment de compétence⁹⁵ ».

3.5.1 LA RELATION MERE-ENFANT

Selon Kaiser et Rasminski, même s'ils se font garder, les enfants demeurent attachés à leur mère⁹⁶. Lucie Desbiens va dans le même sens en déclarant que l'enfant, si on lui laisse le choix, choisira pratiquement toujours sa mère. Elle a remarqué que le modèle d'attachement à la mère demeure stable, indépendamment de l'âge de l'enfant lors de son arrivée en service de garde⁹⁷. Elle affirme que « *L'attachement de l'enfant à la mère est une relation privilégiée qui ne peut être comparée à aucune autre*⁹⁸ ». La nature particulièrement forte de cette relation peut également avoir des incidences importantes sur le comportement social de l'enfant. À propos du développement social de l'enfant, Bronfenbrenner (1979) a remarqué qu'il était principalement influencé par la relation mère-enfant⁹⁹. Cependant, pour Cloutier et Falardeau (1986), le fait de fréquenter un service de garde offre à l'enfant la possibilité de s'identifier à d'autres adultes que ceux de sa famille. Et lorsqu'il joue avec d'autres enfants que ses frères et sœurs, cela contribue également à développer ses habiletés sociales¹⁰⁰. Hartup et Rubin ont associé l'hostilité de l'enfant de 42 mois envers ses pairs, au fait qu'il contrôle sa mère. Ces fréquentes relations d'hostilité de l'enfant nuisent alors à sa relation avec la mère. Il peut en résulter qu'à l'âge de 50 mois, lorsque l'enfant fait preuve d'une hostilité active avec les autres enfants, elle se manifeste alors également en hostilité active et réactive envers sa mère. Une trop grande permissivité de la mère envers son enfant ou un manque d'implication avec lui peut alors amener ce dernier à devenir soit très amical à l'école, soit très hostile. Dans ce dernier cas, il le serait aussi à la maison¹⁰¹.

Même si la relation mère-enfant est primordiale, Bronfenbrenner a remarqué que les relations avec les autres membres de famille influencent également le comportement de l'enfant¹⁰².

⁹⁵ Bronfenbrenner, cité par M. Lalonde-Graton, *Notes de cours EDU 1080*, 1994, p. 13.

⁹⁶ D'après Kaiser, B., et Raminski, J., *Les services de garde pour votre enfant*, p. 230.

⁹⁷ Desbiens, .L., *Les relations enfant-mère et enfant-éducatrices*, 1995, pp. 45 et 48.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 49.

⁹⁹ D'après Strayer, F.F., Trudel, M., et Provost, M., citant Bronfenbrenner (1979), *La garderie en bas âge; perspectives bio-sociales sur les relations humaines pendant la jeune enfance*, 1986, p. 85.

¹⁰⁰ Falardeau, I., et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, p. 5.

¹⁰¹ D'après Harthup, W. et Rubin, Z., *Relationships et développement*, 1986, p. 44.

¹⁰² *Ibid.*, p 44.

3.5.2 LA RELATION PERE-ENFANT

Il ne faut pas perdre de vue que si la mère a une relation hors du commun avec l'enfant, principalement dans les premières années de la vie de l'enfant, le père joue également un rôle très important. Une relation chaleureuse et affectueuse entretenue dès le bas âge avec le père, aiderait le garçon à se construire une identité forte et équilibrée. Les choses seraient sensiblement les mêmes pour la fille. En général, les enfants qui reçoivent beaucoup d'affection de la part de leur père seraient à l'aise avec la prise d'initiatives¹⁰³. Même lorsque le père n'est pas le géniteur de l'enfant, si ce dernier a un comportement adéquat, après une période de deux ans, il apparaît que les résultats seraient sensiblement les mêmes auprès des enfants¹⁰⁴.

3.5.3 LA RELATION ENFANT-ENFANTS

Chez le poupon, le contact avec ses semblables permet d'améliorer la qualité du jeu et joue un rôle important car il facilite la séparation d'avec ses parents¹⁰⁵. L'enfant a tendance à se comporter avec ses pairs de la même manière que ces derniers se comportent avec lui¹⁰⁶. Il en résulte que dans un service de garde, l'attitude de l'éducatrice est primordiale dans le développement social des enfants et en fonction de cela, elle ne doit pas tolérer certains de leurs comportements répréhensibles. Il a été observé également que par le multi-âge, le service de garde en milieu familial permet de stimuler les contacts entre les enfants¹⁰⁷.

3.5.4 LES PARENTS, DES EXPERTS DE LEUR ENFANT

La collaboration reposerait sur le sentiment des parents que leurs connaissances précises sont un élément recherché et apprécié à sa juste valeur. Dans le même sens, l'éducatrice aurait besoin de l'expertise du parent qui est la personne qui connaît le mieux son enfant. Pour cela, l'un et l'autre ont besoin de travailler ensemble et cela nécessite une confiance mutuelle. Ce serait la meilleure façon d'aider l'enfant dans son développement¹⁰⁸. Dans certains cas, l'éducatrice veut tellement aider l'enfant qu'elle

¹⁰³ Lalonde, F., *Etre père, la belle aventure*, Secrétariat à la Famille, 1994, p 5.

¹⁰⁴ D'après Cloutier, R., et Bourque, P., *Transitions familiales et communautés*, 1988, p. 4.

¹⁰⁵ D'après Desbiens, L., citant Rubenstein, Howes et Hartup, *Les relations enfant-mère et enfant-éducatrices*, 1995, p. 47.

¹⁰⁶ D'après Harthup, W. et Rubin, *Relationships et developement*, 1986, p. 7.

¹⁰⁷ D'après Brière, P., *Qui va garder bébé? Coup de pouce*, supplément d'avril 1996, p. 28.

¹⁰⁸ D'après ASEGMSQ, Partenaires. *Las relations et la collaboration entre les parents d'un enfant handicapé et ses éducatrices*, 1996, pp. 20 à 22.

en oublie de faire participer le parent à la recherche de solutions. Il en résulte alors « *qu'elle assume alors toute la responsabilité du problème à régler, du comportement à modifier*¹⁰⁹ ». et Bricault pense que la responsable ne devrait jamais agir ainsi, notamment parce qu'en cas d'échec de la RSG, cette dernière se culpabiliserait¹¹⁰. Or, nous avons vu précédemment que la culpabilité n'épargne déjà pas la responsable de service de garde et cela ne ferait qu'ajouter à son fardeau.

3.5.5 LES VALEURS

Dans les services de garde en milieu familial, il est aisé d'observer que lorsque les parents et les responsables de services de garde partagent des valeurs communes, leur collaboration en est facilitée.

Pour Myers et Myers, une valeur serait « *... une conception assez durable de ce qui est bon ou mauvais et de l'importance relative que nous attribuons aux choses, aux gens et aux événements de notre vie*¹¹¹ ».

Une valeur pourrait être une idée ou un ensemble d'idées auxquelles on accorde de l'importance. Les valeurs réfèrent aux conceptions fondamentales que l'on se fait des choses¹¹². La sociologue Micheline Lalonde-Graton indique que les valeurs sont regroupées en systèmes. Ces systèmes définissent ensuite une ligne de conduite que les individus doivent adopter et suivre. Elle cite : « *Sans croire qu'elles sont statiques, certaines valeurs résistent fortement au changement. Toutefois, au fur et à mesure de notre cheminement et selon les expériences vécues, certaines de nos valeurs se transforment alors que d'autres se consolident*¹¹³ ». Dans un contexte interculturel, il semble important que la responsable de service de garde puisse identifier les valeurs fondamentales qu'elle pourrait partager avec les parents.¹¹⁴

¹⁰⁹ D'après Bricault, D., *L'Enfant au coeur de nos actions*, 1995, p. 13.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 14.

¹¹¹ E. Myers et M.T. Myers, *Les bases de la communication interpersonnelle*, traduit par Pierre Racine, 1984, p. 72.

¹¹² D'après l'O.S.G.E., *Les valeurs*, p.3, document de travail destinés aux services de garde.

¹¹³ M. Lalonde-Graton, *La transmission des valeurs en milieu de garde*, dans Acte du colloque sur la reconnaissance des services de garde en milieu scolaire du Québec, 1987. p. 58.

¹¹⁴ D'après Tardieu, C., *Guide d'animation sur les relations parents-famille-enfants dans un contexte de rapprochement interculturel*, 194, p. 10.

Dans le cas d'une société, Ladmiral et Lipiansky nous disent que les valeurs concernent l'organisation de la société (structure de la famille, maintien de la tradition, vision de la distribution des biens, etc.), le sens de la vie et l'éducation des enfants¹¹⁵.

Les valeurs à privilégier peuvent différer d'une culture à l'autre. Morris a observé que les Amérindiens privilégiaient l'importance de la famille, l'autonomie, la générosité, la patience, la modestie, la considération envers les aînés et le respect de la nature¹¹⁶. Elle a remarqué également qu'ils favorisaient des attitudes et des comportements comme le contrôle de soi, la patience, l'écoute, le sens de l'observation, la coopération et l'harmonie du groupe. Comparés aux Bancs, ils ne manifestent pas les mêmes intérêts face à la propriété, à l'accumulation de richesses matérielles et au travail en tant que valeur¹¹⁷.

3.6 LE CONFLIT PARENTS-RESPONSABLE DE SERVICE DE GARDE

3.6.1 DÉFINITION DU CONFLIT

a) Selon le petit Robert : « *Rencontre d'éléments, de sentiments contraires qui s'opposent. Action simultanée de motivations incompatibles, son résultat*¹¹⁸ ».

b) Selon Hocker et Wilmot, cités par Adler et Towne (1981) : « *Différend exprimé entre au moins deux parties interdépendantes qui reconnaissent avoir des motivations incompatibles, des gratifications limitées, et qui ont conscience de l'interférence de l'autre partenaire dans la poursuite de leurs objectifs*¹¹⁹ ».

Adler et Towne indiquent que pour qu'il y ait conflit, il faut que les deux parties soient conscientes de l'existence d'un désaccord entre elles. Ce désaccord peut s'exprimer non verbalement, par l'évitement ou le silence, les expressions du visage et le regard¹²⁰. Pour Corman, le langage muet à un avantage important sur le langage parlé car il émane « *directement de la spontanéité vitale inconsciente*¹²¹ ». Ce même langage non-verbal relèverait à la fois de l'inné et de l'acquis¹²². Quant à la parole, elle serait du domaine du

¹¹⁵. D'après J.R. Ladmiral et E.R. Lipiansky, *La communication interculturelle*, éd. Armand Colin, Paris, 1989, p. 8.

¹¹⁶. D'après J.S. Morris, *Valeurs, attitudes et comportements des Amérindiens et leurs implications en éducation*, p.p. 2, 3, 4, 9, 10 et 12.

¹¹⁷. *Ibid.*, p.p. 1, 3, 4, 5 et 7.

¹¹⁸ *Le petit Robert*, 1973, p. 327.

¹¹⁹ Hocker, J et Wilmot, W., cité par Adler, R.B. et Townee, N., dans *Communication et interactions*, 1991, p. 267.

¹²⁰ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, pp. 267 et 268.

¹²¹ D'après Corman, L. *ABC des expressions du visage*, 1991, 1991, pp. 7 et 8.

¹²² D'après Bonnafont, C., *Les silencieux messages du corps*, 1977, p. 17.

conscient et de la pensée. Un autre avantage du langage non verbal résiderait dans le fait qu'il est universel et compris par tous les êtres humains de la planète¹²³.

Le conflit s'alimente de motivations qui sont perçues par chaque partie comme étant incompatibles. L'origine du conflit peut-être liée au fait que les personnes impliquées considèrent qu'elles sont limitées dans des ressources comme l'argent et le temps. Le conflit ne peut prendre naissance que si les deux parties sont dépendantes l'une de l'autre¹²⁴. Mahoney considère qu'un problème « *vient toujours de l'écart entre ce que sont les choses et ce que nous souhaiterions qu'elles soient*¹²⁵ ».

En ce qui concerne le différend, le petit Robert parle de : « *Désaccord résultat d'une différence d'opinions, d'une opposition d'intérêts entre deux ou plusieurs personnes*¹²⁶ ». Comme l'ont précisé Adler et Towne, il peut y avoir différend sans qu'il y ait conflit car des conditions particulières sont nécessaires à l'existence de ce dernier. Il est alors possible de considérer que le conflit est l'étape suivante dans l'échelle du désaccord entre les parents et la responsable de service de garde.

3.6.2 UN PHÉNOMÈNE NATUREL

Adler et Towne considèrent qu'à partir du moment où il y a relation interpersonnelle, il est tout à fait naturel qu'il y ait conflits car les sujets de désaccords entre les individus sont innombrables¹²⁷. Cette opinion est également partagée par Auger¹²⁸ et de nombreux autres auteurs. Pour Dewey, la communication humaine n'est pas utilisée pour reproduire la réalité mais plutôt comme un moyen d'arriver à nos fins¹²⁹. Il en résulte que des interférences entre les personnes sont inévitables et que cela ne peut que conduire à des frictions.

Par une citation, le philosophe grec Épictète a particulièrement bien décrit le caractère subjectif de la pensée humaine : « *ce ne sont pas les événements qui perturbent l'esprit de l'homme mais son jugement des événements*¹³⁰ ». Adler et Towne considèrent que la perception différente qu'ont les personnes des choses et de la vie joue un rôle important dans la naissance des conflits. Au centre de cette perception, se

¹²³ D'après Corman, L. *ABC des expressions du visage*, 1991, pp. 7 et 8.

¹²⁴ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, pp. 267 et 268.

¹²⁵ Mahoney, M., *Se changer, une méthode d'épanouissement personnel*, 1982, p. 31.

¹²⁶ *Le petit Robert*, 1973, p. 480.

¹²⁷ *Ibid.*, pp. 269.

¹²⁸ D'après Auger, L., *S'aider soi-même*, 1980, p. 18.

¹²⁹ D'après Dewey, cité par Noël, B., *Négociations interethniques pour un développement harmonieux du Québec*, 1995, p. 11.

¹³⁰ H. Martin-Laval, citant Épictète, *Le stress, un atout dans votre vie*, 1993, p. 42.

trouverait le concept de soi, lequel, non seulement altérerait les informations reçues sur les autres mais nous présenterait également des images déformées de nous-mêmes¹³¹. Gordon écrit que le concept de soi est formé très tôt et qu'il est modelé par les parents¹³².

3.6.3 LE CONCEPT DE SOI

a) Définition

Adler et Towne définissent le concept de soi comme étant l'image que nous avons de nous-mêmes, sur le plan physique et surtout de nombreux autres aspects de notre personne. Ces aspects concerneraient nos états d'âme, nos qualités, nos préférences et nos aversions, nos valeurs, notre rôle social, et de très nombreux autres éléments¹³³. Notre perception de nous-mêmes serait également le produit de la manière dont les autres nous voient¹³⁴.

Myers et Myers indiquent que « *le concept de soi se maintient ou se change à travers la communication interpersonnelle*¹³⁵ ». Dans notre communication avec les autres, tous nos messages contiendraient une demande « de validation de soi » dans laquelle nous rechercherions la confirmation de l'image que nous avons de nous-mêmes mais aussi l'attestation de notre vision des autres et de notre expérimentation du monde qui nous entoure.

b) Processus

Le processus de confirmation et de non-confirmation du soi serait soumis à des éléments contenus dans deux types de réponses que l'individu obtiendrait des autres.

Réponse affirmative du soi

_ La reconnaissance directe : notre réponse au message de l'autre est directe et nous lui indiquons clairement qu'il fait partie du monde que nous percevons.

_ Un accord sur le contenu : nous allons dans le sens des idées et des opinions de l'autre.

¹³¹ Adler, R.B. et Townee, N., dans *Communication et interactions*, 1991, p. 75.

¹³² Gordon (1976), cité par Salomon, A., Chagnon, M., et Turner, D., *À propos de la participation des parents*, 1981, p. 9.

¹³³ *Ibid.*, p. 32.

¹³⁴ D'après Myers, E. et Myers, M.T., *Les bases de la communication interpersonnelle*, traduit par P. Racine, 1984, p. 45.

¹³⁵ *Ibid.*, p.p. 50 et 51.

- _ Une réponse de support : notre attitude permet à l'autre de se sentir mieux et encouragé.
- _ Une réponse de clarification: nous essayons d'aider la personne à s'exprimer d'avantage où nous cherchons à la faire répéter pour clarifier les choses.
- _ L'expression de sentiments positifs : nous partageons des sentiments positifs avec l'autre, à propos de ses paroles ou de ses actions.

Réponse négative du soi

- _ Les réponses incompréhensibles ou impénétrables : nos indications à ce que l'autre dit sont peu claires ou inexistantes.
- _ Les réponses interruptrices : nous coupons la parole à l'autre ou changeons brusquement de sujet.
- _ Les réponses non-pertinentes : nous amenons une nouvelle idée ou un nouveau sujet hors contexte ou nous laissons entendre que le point de vue de l'autre est insignifiant.
- _ Les réponses tangentielles : nous amenons la discussion dans une autre direction où il n'y a que peu ou pas de lien avec le sujet en cours. Dans cette catégorie, on peut classer les « Oui... Mais », ou les « D'ailleurs ça me rappelle que... ».
- _ Les réponses impersonnelles : nous utilisons de nombreux clichés, des expressions toutes faites et des généralisations.
- _ Les réponses incohérentes : nous utilisons des mots ou expressions que l'autre ne peut pas comprendre, nous ne finissons pas nos phrases, nous divaguons ou nous perdons le fil de notre discours parce que nous parlons trop.
- _ Les réponses incongrues : notre communication non-verbale est contraire à ce que nous disons¹³⁶.

c) L'estime de soi

L'estime de soi est dérivée du concept de soi. C'est un élément indirect qui permet à une personne de lutter plus efficacement contre l'anxiété.

Une bonne estime de soi est nécessaire à la réussite. Or, il apparaît que lorsque les parents se sentent respectés par les éducatrices, cela contribue à renforcer leur estime de soi¹³⁷. Et ces dernières ont intérêt à favoriser l'estime de soi des parents car selon

¹³⁶ D'après Myers, E. et Myers, M.T., *Les bases de la communication interpersonnelle*, traduit par P. Racine, 1984, pp. 52 et 53.

¹³⁷ D'après ASEGMSQ, Partenaires. *Les relations et la collaboration entre les parents d'un enfant handicapé*

Dotsch, un lien est à établir entre le renforcement de l'estime de soi et la lutte contre l'anxiété¹³⁸. Or, nous savons que l'anxiété des parents est une source importante des conflits.

3.6.4 LES SOURCES DES CONFLITS

Powell a identifié cinq sources de discontinuité entre la famille et le service de garde : les pratiques éducatives, l'environnement physique, les relations interpersonnelles, le système langagier et les valeurs¹³⁹.

Pour Lightfoot, l'inégalité au niveau des valeurs culturelles, comme le racisme, le sexisme ou le statut social, peut entraîner des conflits entre la famille et l'école qui vont se répercuter sur l'enfant¹⁴⁰. De la même manière, il est permis de penser que cette remarque s'applique également aux services de garde car Falardeau et Cloutier indiquent que « *Les problèmes que pose la collaboration entre la famille et l'école peuvent se transposer au domaine des garderies*¹⁴¹ ». Il a également été observé que les conflits apparaîtraient deux fois plus dans les services de garde si leur clientèle provient d'un milieu défavorisé¹⁴².

Le père de l'enfant jouerait un rôle prépondérant en cas de conflit entre la mère et l'éducatrice car selon Sausse, il a un rôle modérateur. En effet, étant généralement moins impliqué que sa conjointe dans l'éducation de l'enfant, sa présence permet habituellement de diminuer l'acuité de la relation femme-femme¹⁴³.

3.6.5 DES EXEMPLES DE CONFLITS

Parmi les problèmes les plus communs qui surviennent entre les parents et les responsables de services de garde, Dunster a identifié, les retards des parents, l'heure de départ des enfants, les paiements en retard, les enfants mal vêtus et la question de la sieste¹⁴⁴. Le manque d'information des parents sur le fonctionnement administratif

et ses éducatrices, 1996, p. 19.

¹³⁸Dotsch, J et Sum Fung, M., *L'anxiété liée à la séparation chez les enfants nouvellement arrivés*, 1993, p. 10.

¹³⁹ Powell (1980), cité par Falardeau, I. et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, pp. 6 et 7.

¹⁴⁰ Lightfoot (1975), cité par Falardeau, I., et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, p. 5.

¹⁴¹ Falardeau, I. et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, 1986, p. 16.

¹⁴² D'après Cloutier, R., Champoux, L., Jacques, C. et Marcotte, R., *La spécificité des services de garde en milieu défavorisé*, 1994, p. 77.

¹⁴³ D'après Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?* éd. Casterman, 1982, p. 135.

¹⁴⁴ D'après Dunster, L., *Un guide pour la responsable de garde en milieu familial*, 1994, pp. 218 à 223

du service de garde en milieu familial amène également des difficultés qui pourraient être évitées. De la même manière, une entente de services mal rédigée ou incomplète provoque des dissensions entre les deux parties. Il serait souhaitable que le parent lise soigneusement ladite entente, à tête reposée, avant de la signer¹⁴⁵. Concernant la diffusion des informations importantes, elle peut se faire facilement en utilisant un babillard, des casiers ou en faisant de l'animation. Gagné suggère aux éducatrices de s'assurer par la suite que les parents ont bien reçu l'information et surtout qu'ils l'ont comprise¹⁴⁶.

Si le service de garde est mal aménagé physiquement, surtout pour l'hiver, cela peut limiter la possibilité de communiquer et même entraîner des frictions¹⁴⁷.

Il existe des causes indirectes aux conflits. Par exemple l'enfant de la responsable, en particulier si cette dernière le favorise au détriment des autres enfants reçus dans le service de garde.

Un autre exemple est l'instabilité ou la dégradation de la situation conjugale des parents qui peut provoquer chez eux une perte de l'estime de soi. Il en résulte un sentiment de culpabilité et d'agressivité qui se répercute sur l'entourage¹⁴⁸. Comme d'autres personnes, la responsable de service de garde risque alors de faire les frais de situations sur lesquelles elle n'a aucun contrôle.

¹⁴⁵ D'après Nadeau, J.-B., *Le guide du travailleur autonome*, 1997, p. 155.

¹⁴⁶ D'après Gagné, M.-P., *Le kaléidoscope de la qualité*, 1993, p. 88.

¹⁴⁷ D'après Bélanger, J., Kishchuk, N., et Carignan, P., Laurendeau, M.-C., *Parents et garderie: approche intégrée de soutien à l'intégration*, Revue québécoise de psychologie, vol. 15, n° 2, 1994, p. 101.

¹⁴⁸ D'après Boisvert, J., *Recueil de réflexions sur la stabilité des couples de parents*, 1996, p. 92 et 93.

3.6.6 RÉOLUTION DES CONFLITS

Il n'existerait pas de recette miracle ou de solution magique à la résolution de tous les conflits. Cependant, des méthodes efficaces permettraient de faire face aux difficultés de relations interpersonnelles¹⁴⁹. Mahoney écrit qu'il faut chercher dans la source même des problèmes, leurs solutions : les situations, les comportements et les manières de penser¹⁵⁰.

Souvent, les conflits ne trouveraient pas de solution car les parties impliquées n'ont pas compris qu'elles étaient interdépendantes¹⁵¹. En conséquence, lorsqu'il y a conflit entre un parent et sa responsable, pour pouvoir évoluer vers un règlement à l'amiable, il semble nécessaire qu'au départ, chacun fasse un effort de réflexion pour prendre conscience qu'il a besoin de l'autre.

Adler et Towne ont identifié quatre façons de faire face à un conflit : la passivité, l'agressivité, l'approche indirecte et l'affirmation¹⁵². Pour d'autres auteurs comme Myers et Myers, lorsqu'une personne se trouve confrontée à un conflit, trois stratégies s'offrent à elle : l'évitement, le désamorçage et l'affrontement¹⁵³. Au sujet du comportement d'évitement, pour Messier, lorsqu'une personne se sent menacée par des conflits, elle va développer des mécanismes de défense en niant ou en fuyant ce qui lui est désagréable afin de faire disparaître ces mêmes impressions désagréables¹⁵⁴.

3.6.7 LA COOPÉRATION COMME MÉTHODE DE RÉOLUTION DE CONFLIT

Adler et Towne considèrent qu'une personne peut utiliser trois techniques de communication lui permettant de résoudre un conflit : l'approche gagnant-perdant, l'approche sans perdant et l'approche gagnant-gagnant. Ces auteurs privilégient la méthode gagnant-gagnant qu'ils considèrent comme nettement supérieure aux deux autres, même si elle est moins utilisée. Ils expliquent que beaucoup de personnes sont habituées à vivre dans un monde de compétition et en conséquence elles s'imaginent à tort que pour gagner, elles doivent absolument terrasser leur adversaire. Dans leurs recherches, ils citent Axelrod qui a démontré que parmi les stratégies de résolution des

¹⁴⁹ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, p. 267.

¹⁵⁰ D'après Mahoney, M., *Se changer, une méthode d'épanouissement personnel*, 1982, p. 36.

¹⁵¹ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, p. 268.

¹⁵² *Ibid.*, p. 297.

¹⁵³ D'après Myer, E. et Myers, M.T., *Les bases de la communication interpersonnelle*, traduit par P. Racine, 1984 p. 197.

¹⁵⁴ Messier, M., *Éléments théoriques pour comprendre les réactions du Moi en état de choc culturel*, éd. UQAM, Montréal, 1975, p. 67.

conflits, la coopération est le choix le plus difficile à faire mais qu'il est également le meilleur¹⁵⁵.

Ces derniers auteurs ont élaboré une méthode en six étapes afin de permettre la résolution d'un conflit dans le cadre de l'approche gagnant-gagnant. La solution qu'ils qualifient de " victoire partagée " nécessite un préalable : la coopération des deux parties impliquées¹⁵⁶.

LA MÉTHODE GAGNANT-GAGNANT

Première étape : identifier le problème et répertorier les besoins insatisfaits

Sur ce dernier point, Auger va lui aussi dans le même sens qu'Adler et Towne en indiquant que la résolution des problèmes interpersonnels seraient directement liée à la capacité des personnes impliquées à pouvoir identifier leurs besoins réels¹⁵⁷. En premier lieu, il conviendrait de remonter à la source même de l'hostilité¹⁵⁸. Pour Adler et Towne, si la personne prend conscience que le problème lui appartient, elle pourra l'exposer plus facilement par la suite à l'autre partie, d'une manière descriptive et sans porter de jugements hâtifs¹⁵⁹. Bojin et Dunand pensent qu'il convient d'évaluer la situation car cela permet d'orienter la communication¹⁶⁰.

Deuxième étape : fixer une rencontre

Il semble important d'aborder son interlocuteur en lui signifiant qu'on désire lui parler. Si la personne accepte de discuter et qu'il n'est pas possible de parler tout de suite du problème, il est alors souhaitable de convenir d'un rendez-vous.

Troisième étape : exposer le problème clairement

Il convient d'utiliser un message qui traite du comportement de l'autre, de l'interprétation que l'on en fait, des sentiments que l'on éprouve, des conséquences de ce comportement et enfin de nos intentions¹⁶¹. Le meilleur moyen à utiliser pour parler du problème semble être la conversation de personne à personne. En conversant, on

¹⁵⁵ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, p. 293.

¹⁵⁶ D'après Adler, R.B. et Towne, N., citant Axelrod dans *Communication et interactions*, 1991, p. 289.

¹⁵⁷ D'après Auger, L. *S'aider soi-même*, 1980, p. 290.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 18.

¹⁵⁹ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, p. 289.

¹⁶⁰ Bojin, J. et Dunand, M., *Dites-le avec des messages*, 1993, p. 15.

¹⁶¹ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, pp. 290 et 291.

échange directement avec l'autre et cette interaction est de nature coopérative¹⁶². Parler des problèmes permettrait aux parties concernées de dédramatiser la situation¹⁶³. Mais s'en remettre à un juge équivaut à déléguer son pouvoir et admettre qu'il y a toujours un gagnant et un perdant¹⁶⁴. Dans tous les cas il semble qu'une personne n'est pas pleinement consciente de ce que nous transmettons à autrui¹⁶⁵.

Quatrième étape : considérer le point de vue de l'autre

Il convient tout d'abord de s'assurer que notre message a été bien compris. Ensuite, il est important de découvrir quels sont les besoins de notre interlocuteur¹⁶⁶. Pour Chénu, il est important d'avoir une bonne écoute de l'autre. Le fait de l'écouter ne signifie nullement que l'on est d'accord ou non avec la personne. Écouter l'autre serait non seulement recevoir la pensée de l'autre mais aussi la comprendre. Et comprendre ne signifierait pas accepter¹⁶⁷. Michalsky écrit que la compréhension d'un message ne peut se faire que par un décodage¹⁶⁸. Il poursuit en disant que l'attention entre les interlocuteurs est indispensable dans une communication car elle permet une écoute sans interférence. L'un et l'autre se devraient de savoir: demander l'attention, maintenir cette attention, être attentif à l'attitude de l'autre, être attentif au sens des mots et enfin, savoir interrompre toute autre activité pour la durée de la communication¹⁶⁹.

Pour Adler et Towne, il est important d'essayer de se mettre dans la peau de l'autre. C'est qui permettrait de le comprendre¹⁷⁰. Chagnon partage aussi ce point de vue en ajoutant qu'adopter la perspective d'une autre personne nous fait accéder à des informations car cela modifierait « *l'angle avec lequel nous considérons nos difficultés* ». L'auteur fait la différence entre s'informer de l'autre et essayer de ressentir comment il se sent. Au sujet de la deuxième méthode, il précise que cet exercice ne présente aucun risque contrairement à la croyance voulant que l'autre n'apprécie pas que l'on prenne sa place. De plus, cela ne donnerait pas raison à l'autre

¹⁶² D'après Vion, R. *La communication verbale, analyse des interactions*, 1992, p. 123.

¹⁶³ D'après Secrétariat à la Famille, *Les comportements pacifiques en milieu familial*, compte-rendu du colloque du 5 et 6 octobre 1993, 1994, p. 36.

¹⁶⁴ D'après Secrétariat à la Famille, *Les comportements pacifiques en milieu familial*, compte-rendu du colloque du 5 et 6 octobre 1993, 1994, p. 45.

¹⁶⁵ D'après Hall T., E., *Le langage silencieux*, 1984, p. 15.

¹⁶⁶ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, pp. 289 à 291.

¹⁶⁷ D'après Chénu, R., *Favoriser la relation*, 1992, p. 44.

¹⁶⁸ D'après Michalsky, S., *Ces mots qui provoquent des maux*, 1992, p. 27.

¹⁶⁹ *Ibid.*, pp. 73 et 74.

¹⁷⁰ *Ibid.*, 1991, p. 75.

et présenterait un grand avantage, celui « *de dépasser la position antagoniste* »¹⁷¹. L'auteur suggère aussi de prendre une position d'observateur. Au lieu de se mettre à la place de l'autre partie, on essaie plutôt de voir le conflit du point de vue d'une personne anonyme qui décrirait simplement ce qu'elle perçoit de la situation¹⁷². Pour Chagnon, il est important d'essayer de trouver des intentions positives dans ce que l'autre ressent. Cela permettrait d'anticiper quels seraient les effets de ces intentions et d'opérer ainsi un changement temporel : « *Plutôt que de nous préoccuper des émotions passées ou présentes qui sont pénibles, nous anticipons ce que l'avenir nous réserve de meilleur* »¹⁷³. Lebel propose l'application d'un principe permettant d'être positif: il suffirait d'accepter pour les autres ce que nous revendiquons pour nous-mêmes: le droit à la spécificité et à la différence¹⁷⁴.

Cinquième étape : négocier un accord

Pour cela, il faut proposer plusieurs solutions possibles et en faire ensuite l'évaluation¹⁷⁵. Serruys compare la négociation à une course d'obstacles. Le plus important de ces obstacles serait l'état d'esprit respectif des deux parties, dans le sens de la tendance à interpréter favorablement ou défavorablement les situations, les opinions et les paroles¹⁷⁶.

Sixième étape : tester la solution retenue et si nécessaire y apporter des modifications en faisant des compromis¹⁷⁷.

Adler et Towne précisent que la coopération ne peut trouver de solutions à tous les conflits mais que son processus de pensée créative amène cependant les parties à la satisfaction¹⁷⁸.

Pour sa part, Lee Dunster propose aux responsables de services de garde une démarche en dix points leur permettant de surmonter un conflit avec un parent. Cette manière de faire présente de grandes similitudes avec celle d'Adler et Towne, exposée

¹⁷¹ D'après Chagnon, G. *Au coeur de l'identité*, 1996, pp. 121 et 122

¹⁷² *Ibid.*, p. 124.

¹⁷³ *Ibid.*, pp. 128 et 129.

¹⁷⁴ D'après Lebel., P., *Des relations plus harmonieuses avec les autres*, 1992, p. 38.

¹⁷⁵ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, pp. 291 et 292.

¹⁷⁶ D'après W. Serruys, J., *Le jeu et la mise en scène de la négociation*, 1988, pp. 37 et 38.

¹⁷⁷ Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, 1991, pp. 292 à 297.

¹⁷⁸ *Ibid.*, 1991, p. 293.

précédemment. Elle ajoute cependant un point à l'étape finale : effectuer une démarche de réflexion sur la discussion avec le parent afin d'en faire le bilan¹⁷⁹.

3.7 LES MILIEUX DÉFAVORISÉS

3.7.1 LES STATISTIQUES

Lors du recensement de 1996, Montréal comptait 22,8% de familles monoparentales, soit 9% de plus par rapport à 1991. Les femmes représentaient 85% de ces chefs de familles¹⁸⁰. Toujours en 1996, pour la région de Montréal, les revenus des hommes étaient estimés en moyenne à 23706\$ et ceux des femmes à 17948\$. Quant au seuil de faible revenu, il était alors fixé à 26232\$ pour une famille de trois personnes et à 21092\$ pour une famille de deux personnes. Il en résulte que dans les familles monoparentales la majorité des personnes sont à faible revenu¹⁸¹.

3.7.2 QU'EST-CE QU'UN MILIEU DÉFAVORISÉ ?

Il n'est pas facile de trouver une définition officielle de l'expression « milieu défavorisé ». Surtout qu'un amalgame est facile à faire entre défavorisé, démunis, dans le besoin, faible revenu, sous le seuil de la pauvreté et pauvre. Mais où se situe donc le « milieu défavorisé » ? Pour certains, la défavorisation a un rapport avec les faibles revenus d'une entité précise : la famille. Pour d'autres, cela concerne plutôt un secteur géographique : le quartier. Au Québec, probablement en raison de la concentration de la population, les milieux défavorisés sont généralement associés à Montréal et à des quartiers en particulier. Dans cette ville, les écoles classées « défavorisées » y reçoivent 20% du total de la clientèle scolaire¹⁸².

En 1999, le gouvernement du Québec a établi une « carte de la défavorisation » en se basant sur des unités de peuplement. Chacune de ces unités comporte un indice de défavorisation établi en fonction des familles avec enfants vivant sous le seuil de faible revenu. Trois variables seraient utilisées pour composer l'indice de défavorisation : la proportion de mères sous-scolarisées, la proportion de mères monoparentales et la proportion de chefs de familles inactifs¹⁸³. Paule Desrivières précise que c'est la

¹⁷⁹ Dunster, L., *Un guide pour la responsable de garde en milieu familial*, 1994, pp. 216 à 218.

¹⁸⁰ D'après *Statistiques Canada*, 1996.

¹⁸¹ *Ibid.*, 1996.

¹⁸² D'après Desrivières, P., *Créer l'égalité des chances*, Le Devoir, 31 mars 2000.

¹⁸³ D'après Beauchesne, L., *Définition de milieu défavorisé*, document internet, Direction des études quantitatives, Ministère de l'Éducation, 28 juin 2000.

commission scolaire de l'Île de Montréal qui a utilisé la première une « carte de la défavorisation », il y a quelques années de cela. C'est cette « carte » qui est aujourd'hui officiellement utilisée par le gouvernement lui-même pour attribuer les subventions qu'il verse aux écoles dites défavorisées¹⁸⁴. Le docteur Lessard compare certains quartiers défavorisés de Montréal à des pays en voie de développement. Pour lui, la principale variable n'est pas le revenu des parents mais leur niveau de scolarité¹⁸⁵.

3.7.3 DÉFAVORISATION ET SOCIÉTÉ

Selon une autre étude de Statistiques Canada, les enseignants ne feraient pas confiance aux enfants des milieux défavorisés, entre autres parce que leurs parents sont moins présents lors des rencontres avec les parents¹⁸⁶. Ce dernier point ne signifie nullement que les parents de milieux défavorisés ne se préoccupent pas de la réussite scolaire de leur enfant car l'étude précise que ces parents passent autant d'heures que les autres parents dans le soutien scolaire à leurs enfants. Il résulte que les stéréotypes des enseignants vont à l'encontre de la réussite scolaire de leurs élèves. Au sujet du stéréotype, écrit qu'il est une opinion toute faite et la rationalisation d'un préjugé. Le plus grave étant qu'il est un phénomène social et collectif. Déjà en 1922, Lippman avait traduit le stéréotype en « *Images dans nos têtes qui s'intercalent entre la réalité et notre idée de la réalité* »¹⁸⁷. En définitive, il n'est alors pas étonnant de constater que le taux de diplômés âgés de moins de vingt ans ne dépassait que de peu les 50% dans les écoles classées défavorisées¹⁸⁸. Un parallèle est à établir avec la conception de l'éducation des Amérindiens au Canada, tel que rapporté par Moodley, alors que la cause de leurs échecs scolaires était perçue comme relevant de leur culture. Cette fois-ci, il s'agirait plutôt de culture sociale. Une constante s'observe dans les politiques scolaires officielles des pays occidentaux : les difficultés vécues par les enfants étaient et sont encore souvent perçues comme un problème relevant de la pathologie¹⁸⁹.

Tout comme les enseignants, les intervenants dans les services de garde ne sont pas à l'abri des stéréotypes. En 1986, Tremblay a réalisé une recherche en garderie pour mesurer la perception des éducatrices, entre autre face aux parents. Concernant le

¹⁸⁴ D'après Desrivières, P., *La course à la pauvreté*, Le Devoir, 19 avril 2000.

¹⁸⁵ D'après Lachapelle, J., *Richard Lessard, directeur de la santé publique de Montréal-Centre: docteur es innégalités sociales*, Le Devoir, 24 novembre 1999.

¹⁸⁶ D'après Desrivières, P., *Entre Rêves et préjugés*, Le Devoir, 16 août 1999.

¹⁸⁷ D'après Descamps, M.-A., *Le langage du corps*, 1989, pp. 18 et 19

¹⁸⁸ D'après Desrivières, P., *Créer l'égalité des chances*, Le Devoir, 31 mars 2000.

¹⁸⁹ D'après Moodley, K.A., *L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs à la réalité*, par Ouellet, F., dans *Pluralisme et école*, 1988, p. 198.

degré de satisfaction face à ces dernières au sujet de leurs relations communes et de la compréhension et l'appui de ces parents, elle a remarqué que l'opinion des éducatrices interrogées variait en fonction de la classe sociale des parents¹⁹⁰.

3.7.4 L'AVÈNEMENT DU RELATIVISME SOCIAL

Techniquement, en raison de l'absence de certains critères et la multiplicité d'autres éléments, il est très difficile de procéder à un classement des écoles et des quartiers.

En effet, les personnes qui habitent un quartier n'ont pas tous les mêmes revenus et dans la même école, on peut retrouver des enfants provenant de milieux sociaux différents. Il en résulte que sur la liste des écoles défavorisée de l'île de Montréal, on retrouve des écoles de Montréal ou même de Westmount, pourtant reconnues pour leur élitisme.

Sur le plan de l'éthique, l'étiquetage des personnes, des écoles et des quartiers n'est pas acceptable car, d'une part, il est effectué en fonction de critères controversés et d'autre part, il contribue à marginaliser davantage les personnes et même à les ostraciser.

Apparemment, plus de 3 siècles après son *Journal des savants* de 1864, Bernier semble faire encore des adeptes mais cette fois dans l'anthropologie sociale.

3.7.5 COMPARAISONS ENTRE PROGRAMMES PARTICULIERS DESTINÉS AUX MINORITÉS CULTURELLES ET AUX FAMILLES DÉFAVORISÉES

Steele mentionne qu'aux États-Unis, la politique de préférences pour les minorités en est arrivée aux résultats inverses de ceux qu'elle s'était fixée au départ car les inégalités et les tensions raciales se sont accrues entre Blancs et Noirs. Cependant, cette politique présenterait l'avantage pour le gouvernement d'être peu coûteuse et de le faire profiter de <<la séduction des bonnes intentions>>¹⁹¹. La nouvelle politique québécoise vis-à-vis des milieux défavorisés, fait profiter le gouvernement d'ici des mêmes avantages que celui de nos voisins du Sud. Le nombre d'écoles qu'il a officiellement reconnues comme défavorisée a doublé en peu de temps mais l'enveloppe budgétaire est demeurée la même que l'année précédente.

Une comparaison peut être établie entre les programmes particuliers d'enseignement et de travail pour les minorités visibles et ceux actuellement en développement pour les

¹⁹⁰ D'après Tremblay, C., *Perception des éducateurs en garderie, de leurs relations avec les collègues, avec les membres de la direction et avec les parents*, 1986, pp. 107 et 113.

¹⁹¹ D'après Shelby Steele, cité par F. Ouellet, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*, 1991, p. 25.

milieux défavorisés. À la base, on retrouve la même motivation louable de l'accès à l'égalité. Il est fort à parier que le résultat risque d'être aussi désastreux pour les seconds que pour les premiers car de la même manière, seul l'aspect économique y est pris en compte, sans tenir compte des impacts sur l'aspect humain.

L'influence du relativisme culturel, prônant la séparation des cultures, s'est maintenant étendue au domaine social. Il en résulte une marginalisation plus grande encore des enfants affublés d'étiquettes et de comportements sensés représenter leur groupe social.

Henry-Lorcerie avait remarqué dans les sociétés occidentales l'absence de projets politiques globaux concernant les mesures éducatives visant à harmoniser les relations interethniques¹⁹². Une dizaine d'années après ses observations, on peut maintenant constater que cette carence s'est étendue à l'harmonisation sociale. Il est assez difficile d'imaginer que les projets gouvernementaux de lutte contre la pauvreté pourraient atteindre leur but. Dans le contexte d'une société où l'élitisme et la consommation débridée sont érigés au rang de valeurs primordiales, il paraît tout aussi contradictoire qu'illusoire de vouloir éliminer la pauvreté.

3.7.6 À PROPOS DE LA DIFFÉRENCE

Le fait de considérer la différence comme un problème s'inscrit dans le cadre d'un ensemble sociétal. La manière de procéder peut à premier abord paraître parfaitement logique. Cependant cette approche peut être préjudiciable en raison de la perception de départ qu'ont les uns et les autres des situations. Elle a pour effet de culpabiliser l'Autre en rejetant sur lui le poids des responsabilités. Ainsi, on parle du <<problème noir>> du <<problème des handicapés>>, du <<problème de la pauvreté>>, etc. Lorsque les difficultés sont particulièrement accrues, le problème peut même alors devenir un « véritable casse-tête ».

3.8 LES MINORITÉS ETHNIQUES

3.8.1 LES STATISTIQUES

En 1996, 60% des Montréalais étaient de langue maternelle française.

Toujours à Montréal, il y avait 28% de la population qui était née à l'étranger. La proportion de Montréalais se déclarant d'autres origines ethniques que française ou anglaise se chiffrait à 43% de la population totale¹⁹³.

¹⁹² D'après F. Henry-Lorcerie, *Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française*, 1988.

¹⁹³ D'après Statistiques Canada, 1996.

3.8.2 NOTION D'IDENTITÉ

Ladmiral et Lipiansky indiquent que la conscience des individus d'appartenir à une même collectivité ne peut émerger que face à d'autres collectivités qui seront alors ressenties comme "étrangères"¹⁹⁴. L'identité culturelle reposerait, toujours selon ces deux auteurs, sur deux types d'éléments :

a) des facteurs objectifs comme l'héritage du passé historique, la langue, la religion et le contexte politique.

b) des facteurs subjectifs qui s'inscrivent dans la conscience des individus. La représentation sociale d'une collectivité (faite par exemple d'images, de symboles, de stéréotypes, etc.) lui permettrait ainsi de se définir et de se faire reconnaître par les autres¹⁹⁵.

3.8.3 CULTURE ET VALEURS

Au sens anthropologique, la culture désigne les modes de vie d'un groupe social et ses façons de penser ou d'agir, ainsi que les rapports qu'il entretient avec la nature, les hommes ainsi que les techniques et aussi la création artistique¹⁹⁶. Barrette, Gaudet et Lemay indiquent que la culture est la somme des éléments qui sont appris en société par cette même société, les éléments pouvant être des pensées (raisonnement, croyances, sentiments, sensations), des perceptions ou des actions¹⁹⁷.

En ce qui concerne la communication interculturelle, Ladmiral et Lipiansky nous indiquent que les jeunes y sont très sensibilisés car ils manifestent le même goût pour les voyages et l'intérêt des rencontres. Ils poursuivent, toujours au sujet des jeunes qui sont aujourd'hui fortement influencés par la télévision : "Ils tendent d'ailleurs à se retrouver dans une même culture cosmopolite : ils portent les mêmes jeans, suivent les mêmes modes, écoutent les mêmes musiques et se passionnent pour les mêmes stars du sport, du cinéma ou de la chanson¹⁹⁸".

3.8.4 LES INFLUENCES DE LA CULTURE SUR LA COMMUNICATION

¹⁹⁴D'après J.R. Ladmiral et E.R. Lipiansky, *La communication interculturelle*, éd. Armand Colin, Paris, 1989, p. 9.

¹⁹⁵*Ibid.*, p. 10.

¹⁹⁶*Ibid.*, p. 8.

¹⁹⁷D'après Barrette, C., Gaudet, E., et Lemay, D., *Guide de communication interculturel*, éd. du Renouveau pédagogique, 1993, p. 21.

¹⁹⁸. *Op. Cit.*, p. 7.

La communication interculturelle devrait être abordée sous un autre angle que celle de la communication ordinaire car elle met en présence des porteurs de cultures différentes. Samovar pense que des différences culturelles sont observables à l'intérieur même d'un groupe partageant territoire, religion ou système scolaire semblable. Pour cette raison, il serait possible de concevoir la communication interculturelle « *comme une variance culturelle dans la perception des objets et des événements sociaux* » .

Ce serait à travers des concepts de perception, et de processus verbaux et non-verbaux que s'exerceraient les différentes influences de la culture sur la communication. L'axe de ces trois variables semblerait être le pivot de la formation interculturelle, laquelle doit nécessairement s'orienter vers une étude critique des principaux courants induits de la pensée se réclamant des trois concepts précités. La langue serait le premier moyen de transmission de la culture et à ce titre, elle jouerait un rôle crucial dans la communication interculturelle¹⁹⁹.

La communication interculturelle semble à différencier de celle utilisée par des porteurs de même culture car c'est seulement dans le deuxième cas que les interlocuteurs utiliseraient un code commun²⁰⁰.

3.8.5 LES OBSTACLES À LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

D'après Hoopes, il existerait cinq domaines précis de la communication interculturelle dans laquelle pourraient s'opérer des blocages. Il cite la perception, les comportements, les valeurs, les modes d'apprentissage et les styles de communication. Il convient de remarquer que chacun de ces secteurs ne peut être dissocié et qu'au contraire, ils forment un ensemble²⁰¹.

Hoopes rejoint Samovar quand il indique que les membres d'un même groupe culturel partagent des modes de perception de la vie qui produisent des styles d'interaction prenant un tout autre sens que dans un autre groupe. Il cite le cas des hommes occidentaux pour lesquels se faire toucher et embrasser par un autre homme revêt un caractère négatif, ce qui n'est pas le cas chez les Arabes ou d'autres peuples. Il serait difficile de régler l'écart entre les différences de perception car cette dernière semble s'opérer de manière inconsciente²⁰².

¹⁹⁹ *Ibid.*, pp. 118 et 119.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 122.

²⁰¹ D'après F. Ouellet sur Hoopes, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de formation des maîtres*, éd. L'Harmattan, 1991, p. 123.

²⁰² *Ibid.*, p. 124.

Chaque culture a des façons différentes de se comporter socialement, en fonction de variables liées aux coutumes et aux valeurs.

Le porteur d'une culture particulière peut considérer que ses valeurs sont violées si elles entrent en contradiction avec celles de son interlocuteur d'une autre culture. Issus de l'inconscient, les sentiments engendrés pourraient alors faire surgir un véritable mur d'incompréhension²⁰³.

Selon Hoopes, eu égard à leur culture, les individus apprendraient en fonction de deux particularités cognitives fort différentes. Les uns fonctionneraient par <<induction>>, c'est-à-dire d'une manière rationnelle, en partant des faits pour étoffer leurs idées et les autres penseraient à l'envers, d'une manière intuitive, par <<déduction>>, en interprétant plutôt les faits²⁰⁴.

Les styles de communication diffèrent dans chaque culture, d'après Hoopes. Le ton et le volume de la parole, les gestes, les sourires, varient d'une culture à l'autre et Hoopes indique que cela peut désorienter les interlocuteurs culturels et provoquer de la confusion, voire même de l'exaspération²⁰⁵.

3.8.6 LA THÉORIE DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE DE HOOPES

La base de la théorie de Hoopes est que la communication interculturelle doit être abordée d'une manière inverse de celle de la communication ordinaire. Pour lui, la communication ordinaire se développe en fonction de similarités alors que dans celle qui est à caractère interculturel, elle s'opère en fonction de différences. Il considère qu'il convient tout d'abord d'identifier ces différences afin de pouvoir mieux les apprécier²⁰⁶.

Ouellet modère quelque peu les élans de Hoopes car il nous met en garde contre une approche relativiste outrancière, laquelle créerait plus d'effets pervers qu'elle n'engendrerait de bienfaits. Ce n'est que dans le cadre de la formation des éducateurs qu'il consent à développer chez ces derniers la capacité à traiter les différences. C'est également dans ce contexte seulement que Ouellet trouve pertinent de mettre à profit les conseils de Hoopes visant à combler l'incompréhension interculturelle. Parmi ces recommandations, nous pouvons citer : l'augmentation de la capacité d'écoute, la vérification de ses perceptions, la suspension du jugement, le réexamen périodique de ses propres postulats culturels et enfin l'acceptation de se dévoiler à l'autre.

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ D'après Fernand Ouellet, *Ibid.*, pp. 124 et 125.

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ *Ibid.*, pp. 125 et 126.

Même s'il trouve ces propositions comme n'étant pas dénuées d'intérêt, Ouellet établit que la communication interculturelle ne peut être réduite aussi facilement, comme le fait Hoopes, à une simple question de maîtrise d'habiletés techniques. Il cite Ghiglione pour lequel : <<... *communiquer, c'est co-construire une réalité...*>>. Pour que les partenaires puissent élaborer une réalité commune, il semble nécessaire, toujours selon Ouellet, qu'ils conçoivent leur identité comme devant être mobilisée dans un processus actif²⁰⁷.

Hoopes concède que l'identité de l'individu joue un rôle dans la communication interculturelle et il décrit sept étapes par lesquelles il faudrait passer avant de pouvoir en arriver à la conscientisation culturelle. Simard trouve qu'il est insuffisant d'identifier des habiletés à développer et qu'il convient également de tenir compte du contexte de la communication et de la dynamique de la construction identitaire²⁰⁸.

3.8.7 LA THÉORIE DU DÉNI

Reprenant les idées de Watzlawick, Henrie-Lorcerie pense comme lui que dans toute communication, l'individu propose inconsciemment une définition de soi. Cette définition peut alors être confirmée, rejetée ou déniée par l'autre. La troisième possibilité est différente des deux premières en ce sens que l'interlocuteur ne se contente pas d'infirmier ou de confirmer l'image projetée par l'individu, il nie alors jusqu'à l'existence même de ce dernier.

Transposé au service de garde, le déni prendrait deux formes dans la vision de l'éducatrice vis-à-vis des familles d'immigrants ou de leurs descendants. L'ethnocentrisme amènerait l'éducatrice à porter un jugement sur la capacité de ces familles à éduquer leurs enfants. D'autre part, l'identité de ces familles, perçue par l'éducatrice, ne serait qu'une projection qui les enfermerait dans une réduction²⁰⁹. Pour revenir à ce qui concerne l'ethnocentrisme, il est intéressant à remarquer que Preiswerk le qualifie de <<cognitif>>, car résultant d'images mentales acquises sous l'influence de son groupe culturel²¹⁰. Les pensées, résultant pour une bonne part des idéologies, sont généralement intériorisées par l'individu d'une manière inconsciente et cela rendrait plus difficile la lutte contre l'ethnocentrisme²¹¹.

²⁰⁷ *Ibid.*, pp. 126 à 128.

²⁰⁸ D'après F. Ouellet, sur Simard et Hoopes, *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de formation des maîtres*, éd. L'Harmattan, 1991, pp. 132 et 133.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 134.

²¹⁰ D'après F. Ouellet, sur Preiswerk, *Pluralisme et école*, 1988, p. 385.

²¹¹ *Ibid.*, p. 389.

CHAPITRE IV : LES MODALITÉS DE LA RECHERCHE

Afin d'atteindre les objectifs, il a été choisi de procéder à une recherche sur le terrain, laquelle a pris la forme d'une enquête.

1. LE TYPE DE LA RECHERCHE

Notre enquête est de type exploratoire.

2. LE LIEU DE LA RECHERCHE

L'enquête s'est déroulée dans les centres de la petite enfance situés sur le territoire de l'île de Montréal et qui supervisent des services de garde en milieu familial.

3. LA MÉTHODE UTILISÉE

3.1 LES ACTEURS DE LA RECHERCHE

Les personnes interrogées sont les parents, les responsables de services de garde en milieu familial et le personnel de direction des CPE.

3.2 LE NOMBRE D'ACTEURS

- _ directrices de CPE : 28 personnes ;
- _ responsables de services de garde en milieu familial : 58 personnes, soit environ 1 RSG par 5 places au permis des CPE ;
- _ parents : ils seront consultés lors d'une recherche ultérieure.

3.3 LA CONSULTATION DES ACTEURS

Elle a été effectuée au moyen d'entrevues téléphoniques individuelles dirigées, selon les disponibilités et les préférences des acteurs. Ces entrevues ont généralement eu lieu le jour, à l'heure de la sieste des enfants et ont duré environ une heure chacune en moyenne.

3.4 LES OUTILS DE CONSULTATION DES ACTEURS

Afin de recueillir les données nécessaires à l'étude, des questionnaires ont été élaborés pour chacune des deux catégories d'acteurs. Chacun des 2 outils de consultation comprend des blocs de questions sur des sujets communs. Conçus sur le même modèle, ces blocs comportent à la fois une série de questions fermées à choix multiple avec plusieurs possibilités de réponse et également de nombreuses questions ouvertes.

Les questions à poser aux RSG et aux directrices sont inter reliées entre elles mais présentées parfois différemment.

La plupart des questions ont été élaborées à partir des écrits des auteurs que nous avons retenus afin de constituer notre cadre théorique.

Questionnaire-RSG : 44 questions

- _ Identification : 13 questions ;
- _ Le service de garde de la RSG : 5 questions ;
- _ Collaboration : 9 questions ;
- _ Participation et implication : 6 questions ;
- _ Rapprochement des partenaires éducatifs : 4 ;
- _ Différends et conflits : 7 questions.

Questionnaire-directrice : 24 questions

- _ Identification : 11 questions ;
- _ Le service de garde de la RSG : 3 questions ;
- _ Participation et implication : 2 questions ;
- _ Différends et conflits : 9 questions.

Dans chaque outil de consultation, les questions concernant l'identification sont en relation avec le statut de la personne :

- _ Age;
- _ Sexe;
- _ Pays de naissance;
- _ Etc.

Toutes les autres questions sont classées en catégories principales et traitent généralement du service de garde de la RSG, de la collaboration, de la participation et de l'implication des parents ou du CPE, du rapprochement des différents intervenants concernés et enfin de la manière dont chacun s'y prend pour prévenir, limiter ou régler les différends et les conflits.

4 LES PERSONNES RESSOURCES

Nous avons pu compter sur la collaboration d'un important réseau de personnes œuvrant dans le milieu des centres de la petite enfance : directrices, conseillères

pédagogiques, associations de responsables de services de garde en milieu familial et enfin les responsables de services de garde en milieu familial elles-mêmes.

Des 33 CPE qui offrent le milieu familial aux parents, l'un d'eux a été écarté de la recherche car des difficultés internes ne lui permettait pas de participer efficacement à l'enquête. Parmi les 32 CPE retenus, 30 ont accepté de collaborer à l'enquête et d'y participer : 28 pour les directrices et 27 pour les RSG. Dans le cas de 2 CPE, des RSG ont accepté de participer à l'enquête même si la directrice avait refusé. Dans un autre cas, l'inverse s'est également produit.

Certaines associations de responsables de services de garde en milieu familial nous ont assuré de leur soutien et 56 responsables de service de garde de 25 CPE différents ont participé à l'enquête.

Afin de pouvoir mieux collecter les informations et de pouvoir rencontrer un nombre suffisant de sujets, nous avons effectué le traitement de nos données en regroupant certaines questions des questionnaires et les réponses correspondantes dans des tableaux appropriés afin de faciliter le classement et l'analyse.

L'enquête a été arrêtée le 24 avril 2000.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Il convient de préciser que l'enquête présente certaines limites et ce principalement pour les raisons suivantes :

- _ Il n'a pas été possible de baser la recherche sur une étude ou des travaux précis concernant le sujet, surtout en ce qui concerne la méthodologie car la recherche est de type exploratoire.

- _ il aurait été préférable de disposer de la part des RSG, d'un plus grand nombre de points de vue.

- _ Nous ne pouvons que supposer de la bonne volonté des sujets concernés à avoir répondu le plus précisément possible aux questions posées.

- _ Concernant les parents d'origines ethniques ou de milieu défavorisé, les répondantes n'ont pas suffisamment détaillé leurs réponses.

6. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DE LA RECHERCHE

La recherche a pris beaucoup plus d'ampleur que prévu. Aux 10 CPE prévus au départ, nous en avons rajouté 20 autres car il nous a semblé important d'interroger également les acteurs des CPE qui ont débuté leurs activités depuis moins d'un an. Il en a résulté que l'enquête a été beaucoup plus longue et que le traitement et l'analyse des informations recueillies a aussi été particulièrement laborieuse.

Tout d'abord, cela prend du temps avant de pouvoir convaincre les acteurs d'une recherche surtout lorsqu'ils sont aussi nombreux. En ce sens, la collaboration des directrices de CPE est essentielle car elles connaissent très bien leur réseau de RSG. Il faut leur téléphoner, leur écrire ou leur télécopier les objectifs de la recherche et les questionnaires, les rappeler à nouveau, etc. À elle seule, la préparation du terrain est un processus assez long qui s'étale sur près de 6 mois.

D'autre part, interroger 84 personnes pendant leurs heures de travail n'est pas véritablement de tout repos. Il a fallu souvent annuler des rendez-vous et les repousser parfois plusieurs fois car des situations non prévues se présentent parfois. Dans certains cas, il a été nécessaire s'y reprendre à 7 ou 8 fois ! Cela a pris près de 3 mois afin de réaliser les entretiens proprement dits.

Il a ensuite été nécessaire d'élaborer des bases de données complexes sur le logiciel FileMaker Pro : une pour les directrices et une pour les responsables de services de garde en milieu familial (RSG). À l'étape suivante, il a fallu entrer dans ces bases de données, les informations contenues dans les 864 pages des questionnaires. Le questionnaire aux 28 directrices comprenait 6 pages et celui des 58 RSG, 12 pages.

La difficulté suivante a été de classer toutes ces informations dans des tableaux faciles à lire afin de permettre l'analyse du flot d'informations recueillies. Les difficultés ont pu être contournées grâce à un support technique approprié, ordinateur et logiciel performants, de la méthode, une bonne organisation et... De d'abnégation !

CHAPITRE V : CADRE D'INTERVENTION

1. CADRE DE RÉFÉRENCE

LE SERVICE DE GARDE DE LA RSG

Pelletier et Ponton (1984) ont remarqué que les éducatrices de garderie ne voulaient pas être comparées à des « gardiennes » car les parents les voyaient comme peu compétentes et cela dévalorisait leur profession. Les éducatrices désiraient être reconnues par les parents dans leur rôle d'éducation de l'enfant. Pour Sausse (1982), l'image dévalorisée de la personne qui garde les enfants contribue à nuire davantage à sa relation déjà difficile avec la mère et se traduit par de la susceptibilité au sujet des retards et des difficultés de la vie quotidienne. Sausse (1982), émet l'hypothèse que les parents rechercheraient une personne qui apaise leur anxiété.

Cook (1986) a démontré que la qualité des services de garde, autant en installation qu'en milieu familial, était tributaire de 4 critères : le ratio d'un groupe d'enfant, la formation de l'éducatrice, en fonction des soins à accorder aux enfants et à leur développement, la qualité de la relation entre l'éducatrice et les parents et enfin l'appui continu et la supervision d'un centre de la petite enfance.

RELATION RSG-PARENT

Doucet (1981) considère que le service de garde ne doit jamais couper, gêner ou supplanter la relation fondamentale de l'enfant à sa mère. Il apparaît que les enfants demeurent tout autant attachés à leur mère, qu'elle travaille hors du foyer où qu'elle y demeure à temps plein. La mère est l'objet d'anxiété à propos de laquelle Gingras (1989) parle d'un état où « l'impression d'un danger est présent ». Elle fait part que l'anxiété est générée par une menace subjective, c'est-à-dire imaginaire. Doucet (1981) considère que dans certains cas, la frustration de la mère peut l'amener à refuser de voir ce qui ne va pas dans l'organisation de la vie de l'enfant. Peyre (1991), propose des méthodes d'extériorisation d'énergie afin de permettre aux individus de lutter contre l'anxiété. Pour Lewis (1989), la relaxation est un antidote naturel du corps contre l'anxiété car il renforce le système parasympathique, un régulateur qui ralentit le rythme cardiaque et accélère les mouvements du tube digestif. Marks (1979) propose aussi de traiter l'anxiété par des méthodes de relaxation. Quant à Gingras, elle indique que la présence d'autrui apporte un sentiment de sécurité à l'individu et l'aide à réduire son anxiété.

Toujours au sujet de la relation entre la mère et la « nourrice », Sausse (1981) est d'avis que le sentiment de culpabilité de l'une et de l'autre et la crainte du jugement de l'autre sont éléments qui nuisent à l'établissement de contacts entre elles. Cette auteure considère que les normes de formation, dans notre cas pour les RSG, même si elles contribuent à rassurer la mère, ont aussi un impact négatif. Confrontée au regard d'une professionnelle, la mère pourrait alors avoir tendance à adopter des comportements de fuite. Sur le sujet de la formation, Bélanger, Kischuk, Carignan et Laurendeau (1994) indiquent qu'en la dispensant aux parents, cela favoriserait une meilleure sensibilité aux besoins des familles et valoriserait en même temps le rôle des éducatrices dans leurs démarches d'intégration des enfants dans leur service de garde. D'après Sausse, la pression sociale est moins forte pour le père et comme généralement, il vient moins souvent chercher l'enfant au service de garde, il est ainsi moins impliqué que la mère avec l'éducatrice. Généralement, s'il prend le temps de dialoguer avec l'éducatrice, sa présence permettrait de détendre les relations et de désamorcer les conflits.

COLLABORATION

Falardeau et Cloutier (1986), ont remarqué que la communication entre les parents et les éducatrices joue un rôle de première importance autant dans la nature de leurs relations que la poursuite d'objectifs visant à assurer un développement harmonieux des enfants. De plus, elle encourage les parents, favorise chez eux une plus grande confiance, les fait participer et enfin, les soutiens dans leur rôle de parents. D'après Gascon-Giard (1995), parmi les 3 modèles conceptuels d'intervention des éducatrices, le modèle coopératif favorise un échange d'expertise et se base sur un processus d'équilibre. Cloutier et Tessier (1981) ont identifié 3 principes de base qui permettent une meilleure concertation entre les parents et les éducatrices : la reconnaissance de la puissance éducative des parents, l'organisation de la communication qui doit être basée sur l'enfant et la formation des deux parties. La communication, si elle est efficace, aurait d'après Salomé (1996) une influence considérable à la fois sur la tranquillité des parents, la satisfaction professionnelle de l'éducatrice et surtout le bien-être de l'enfant.

Pour Sissons et Mc Dowell Black (1994), la conversation quotidienne constitue la base des échanges entre les parents et les éducatrices et une bonne communication entre

eux assure à l'enfant une continuité et une sécurité dans sa vie²¹². La conversation serait aussi d'après Vion (1992), un exemple type d'interaction de caractère coopératif. Il considère que converser avec autrui est un signe de coopération qui l'emporte sur la compétitivité et Doucet (1981), ajoute que seul un contexte de dialogue permet à la mère d'accepter l'idée que son enfant puisse être confié à quelqu'un d'autre. Dans un cadre interculturel, les échanges quotidiens démystifieraient les différences culturelles, favoriseraient une meilleure compréhension mutuelle et contribueraient à aider les parents nouvellement arrivés au Québec à s'impliquer et se faire une place. Selon Ouellet, (1991), la langue serait le premier moyen de transmission de la culture et jouerait un rôle crucial dans la communication interculturelle. Bricault (1995) est d'avis que le soir, la RSG doit l'enfant et le parent à reprendre contact. Dunster (1994) nous dit que les parents se soucient de ce que leur enfant a pu vivre dans le service de garde et elle recommande aux RSG d'encourager l'enfant à raconter à ses parents ce qu'il a fait en leur absence.

Pour Nadeau (1980) les éducatrices devraient afficher dans le service de garde des photos de la famille de chaque enfant car cela les sécurise et donne aussi aux parents un sentiment d'appartenance au service de garde.

PARTICIPATION ET IMPLICATION

Sissons et Mc Dowall Black sont d'avis que les parents devraient avoir la possibilité de s'impliquer dans le service de garde qui reçoit leur enfant car elles ont remarqué que les parents qui y jouaient un rôle actif tiraient bien des avantages de leur participation. Pour d'après Cloutier et Tessier (1986) « La réussite est le point de départ de la confiance ». Par leur implication, les parents peuvent développer de nouvelles habiletés, prendre confiance en eux-mêmes et adopter de nouvelles attitudes dans leurs relations avec les RSG. Dunster (1994) nous fait part que plus la RSG fera des efforts pour impliquer les parents, plus ils se sentiront en confiance et rassurés.

Dans les installations, Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte (1994) ont observé que l'implication des parents issus de minorités ethniques était plus difficile à obtenir que celle des autres parents. Il en serait de même pour les parents provenant de milieux défavorisés. Lippit (1968) a remarqué que le manque de collaboration entre les personnes responsables de la socialisation de l'enfant présentait à ce dernier des

²¹² D'après Sisson, B., et Black, H. Mc Dowell, *Où, quand, comment, par qui faire garder son enfant*, 1994, p. 111.

modèles incompatibles de comportements. Selon Tremblay (1986), le degré de satisfaction des éducatrices de garderie face aux parents de milieu défavorisé au sujet de leurs relations communes et de la compréhension et de l'appui de ces parents, variait en fonction de la classe sociale des parents.

RAPPROCHEMENT DES PARTENAIRES ÉDUCATIFS

Selon Kaiser et Rasminski (1991), même s'ils se font garder, les enfants demeurent toujours attachés à leur mère. Sur le sujet, Desbiens (1995) est affirmative : « *L'attachement de l'enfant à la mère est une relation privilégiée qui ne peut être comparée à aucune autre* ». Il ne faut pas perdre de vue que si la mère a une relation hors du commun avec l'enfant, principalement dans les premières années de la vie de l'enfant, le père joue également un rôle très important. D'après Cloutier et Bourque (1988), une relation chaleureuse et affectueuse entretenue dès le bas âge avec le père aiderait le garçon à se construire une identité forte et équilibrée. Les choses seraient sensiblement les mêmes pour la fille. D'après l'ASEGMSQ (1996) la collaboration reposerait sur le sentiment des parents que leurs connaissances précises sont un élément recherché et apprécié à sa juste valeur. Bricault (1995) considère que la RSG ne devrait pas assumer seule toute la responsabilité des comportements à modifier avec l'enfant ou des problèmes à régler afin de lui éviter de porter tout le fardeau de la culpabilité en cas d'échec.

Dans un contexte interculturel, Tardieu (1994) écrit qu'il semble important que la responsable de service de garde puisse identifier les valeurs fondamentales qu'elle pourrait partager avec les parents. Dans le cas d'une société, Ladmiral et Lipiansky (1989) nous disent que les valeurs concernent aussi bien l'organisation de la société comme la structure de la famille, le maintien de la tradition, la vision de la distribution des biens, etc., que le sens de la vie ou l'éducation des enfants.

LES DIFFÉRENDS ET LES CONFLITS

Le conflit : un phénomène naturel

Pour Adler et Towne (1991), pour qu'il y ait conflit, il faut que les deux parties soient conscientes de l'existence d'un désaccord entre elles. De plus, le conflit ne pourrait prendre naissance que s'il existe un lien de dépendance entre les deux parties. Ce désaccord peut s'exprimer non verbalement, par l'évitement ou le silence, les expressions du visage et le regard. D'après Corman (1991), l'avantage du langage non verbal résiderait dans le fait qu'il est universel et compris par tous les êtres humains de

la planète. Adler et Towne (1991) sont d'avis que la perception différente des personnes sur les choses et la vie joue un rôle important dans la naissance des conflits.

Le concept de soi

Pour Myers et Myers (1984), l'estime de soi est dérivée du concept de soi. C'est un élément indirect qui permet à une personne de lutter plus efficacement contre l'anxiété. Une bonne estime de soi est nécessaire à la réussite. Selon Dotsch (1993), un lien est à établir entre le renforcement de l'estime de soi et la lutte contre l'anxiété.

Les sources des conflits

Powell (1980) a identifié cinq sources de discontinuité entre la famille et le service de garde : les pratiques éducatives, l'environnement physique, les relations interpersonnelles, le système langagier et les valeurs. D'après Hoopes, dans la communication interculturelle, il existerait cinq domaines précis pouvant créer des blocages. Il cite la perception, les comportements, les valeurs, les modes d'apprentissage et les styles de communication. Hoopes précise que ces domaines forment un ensemble et qu'ils ne peuvent être dissociés. Pour Lightfoot (1975), L'inégalité au niveau des valeurs culturelles, comme le racisme, le sexisme ou le statut social, peut entraîner des conflits entre la famille et l'école qui vont se répercuter sur l'enfant. Cette remarque peut s'appliquer aux services de garde car Falardeau et Cloutier (1986) sont d'avis qu'au niveau de la collaboration, il peut y avoir similitude dans les problèmes entre la famille et l'école et ceux des garderies. Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte (1994) ont également observé que les conflits apparaîtraient deux fois plus dans les installations si leur clientèle provient d'un milieu défavorisé.

En cas de conflit, Sausse (1982) a remarqué que le père de l'enfant joue un rôle modérateur entre la mère et l'éducatrice. Étant généralement moins impliqué que sa conjointe dans l'éducation de l'enfant, sa présence permettrait de diminuer l'acuité de la relation femme-femme.

Des exemples de conflits

Dunster (1994) a identifié les principales sources de conflits entre les parents et les RSG. Elle cite les retards des parents, l'heure de départ des enfants, les paiements en retard, les enfants mal vêtus et la question de la sieste. Le manque d'information des parents sur le fonctionnement administratif du service de garde en milieu familial amènerait également des difficultés. De la même manière, une entente de services mal rédigée ou incomplète provoquerait des dissensions entre les deux parties.

Si le service de garde est mal aménagé physiquement, surtout pour l'hiver, Bélanger, Kischuk, Carignan et Laurendeau (1994) sont d'avis que cela peut limiter la possibilité de communiquer et même entraîner des frictions entre les personnes.

LA RÉOLUTION DES DIFFÉRENDS ET DES CONFLITS

Adler et Towne (1991), ont identifié quatre façons de faire face à un conflit : la passivité, l'agressivité, l'approche indirecte et l'affirmation. Pour d'autres auteurs comme Myers et Myers (1984), lorsqu'une personne se trouve confrontée à un conflit, trois stratégies s'offrent à elle : l'évitement, le désamorçage et l'affrontement. Au sujet du comportement d'évitement, pour Messier (1975), lorsqu'une personne se sent menacée par des conflits, elle va développer des mécanismes de défense en niant ou en fuyant ce qui lui est désagréable afin de faire disparaître ces mêmes impressions désagréables.

La coopération comme méthode de résolution de conflit

Pour résoudre un conflit, Adler et Towne (1991) considèrent qu'une personne peut utiliser trois techniques de communication : l'approche gagnant-perdant, l'approche sans perdant et l'approche gagnant-gagnant. Ces auteurs privilégient la méthode gagnant-gagnant qu'ils considèrent comme nettement supérieure aux deux autres, même si elle est moins utilisée.

Ces deux auteurs ont élaboré une méthode en six étapes afin de permettre la résolution d'un conflit dans le cadre de l'approche gagnant-gagnant. La solution qu'ils qualifient de " victoire partagée " nécessite un préalable : la coopération des deux parties impliquées.

La méthode gagnant-gagnant

Première étape : identifier le problème et répertorier les besoins insatisfaits.

Deuxième étape : fixer une rencontre.

Troisième étape : exposer le problème clairement.

Quatrième étape : considérer le point de vue de l'autre.

Cinquième étape : négocier un accord.

Sixième étape : tester la solution retenue et si nécessaire y apporter des modifications en faisant des compromis.

2. HYPOTHESES

Après avoir consulté un certain nombre d'auteurs dans le but de collecter des informations pertinentes à la question de recherche, nous en sommes arrivés à émettre les hypothèses suivantes :

2.1 Capacités de la RSG à résoudre les différends et les conflits

Attendu que les services de garde en milieu familial fonctionnent relativement bien, il est probablement que la RSG arrive à trouver une solution à la plupart des irritants nés de la nature particulière de son travail. En revanche, il n'est pas aisé de prévoir quelles manières de faire et quelles stratégies elle a l'habitude d'utiliser avec les parents, autant pour résoudre que pour prévenir les différends et les conflits. Nous pouvons supposer que les entretiens quotidiens avec les parents facilitent sa relation avec eux et lui permettent de s'en sortir assez bien dans le cas où des différences de point de vue ou des dissensions se présenteraient.

2.2 Difficultés particulières de relations entre la RSG avec les parents de milieux ethniques ou défavorisés

Il est raisonnable de penser que les différences dans l'origine culturelle ou le statut social apportent des problèmes inhabituels dans les relations entre la RSG et certains de ses parents. Mais la RSG tend sans doute à utiliser avec ces parents des méthodes adaptées en fonction des personnes. Il nous apparaît cependant difficile d'évaluer et de chiffrer le volume de ces difficultés et de prévoir comment elle s'y prend pour les aplanir.

CHAPITRE VI : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Afin de faciliter l'analyse de nos données, nous avons classé les réponses de nos sujets en différents tableaux. Les premiers (TIR 1 et TIR2) concernent l'identification des directrices et des responsables de services de garde en milieu familial RSG.

Les tableaux suivants, (TRCS 1 à TRCS 10) regroupent des catégories de questions traitant du même sujet : le service de garde de la RSG, la participation et l'implication, etc. Quand des questions identiques ont été posées à la fois aux directrices et aux RSG, les réponses des 2 parties ont été regroupées afin que le lecteur puisse avoir sous les yeux les résultats comparatifs des points de vue exprimés.

Dans 2 cas particuliers, il a été nécessaire de créer d'autres tableaux (TC1 et TC2) afin de pouvoir comparer les réponses de certaines catégories de RSG. Ces tableaux concernent les RSG n'ayant eu aucun différend ou conflit depuis les 12 derniers mois ou celles qui pratiquent régulièrement la relaxation.

Enfin, des tableaux de soutien (TS 1 à) regroupent certaines réponses des directrices et des RSG qui apportent un complément d'information important pour situer l'ensemble de la question des relations entre les parents et les RSG.

Pour interpréter les résultats, nous avons tenu compte des relations existant entre les réponses des différents tableaux de nos deux catégories de sujets.

2. ANALYSE

2.1 TABLEAUX D'IDENTIFICATION DES RÉPONDANTS (TIR 1 et TIR 2)

TR 1 : IDENTIFICATION DES DIRECTRICES

DIRECTRICES				
D1a	Âge moyen	40 ans		Rép. : 28/28
D1b	Sexe :			Rép. : 28/28
	Femmes	23	82%	
	Hommes	5	18%	
D2	Statut :			
	Monoparental	9	32%	
	Avec conjoint	19	78%	
D3	Enfants directrices :	1,6 enfants en moyenne		Rép. : 28/28
	Directrice sans enfant:	6	21%	
	Directrice avec enfant:	22	79%	
	_ Dir avec 1 enfant	5	18%	âge moyen : 17 ans
	_ Dir avec 2 enfants	11	39%	âge moyen : 18 et 15 ans
	_ Dir avec 3 enfants	6	31%	âge moyen : 19, 15 et 10 ans
	_ Dir. avec 4 enfants	0		
D4	Siège du service de garde			Rép. : 28/28
	Total pour Montréal	16	57%	Total autres villes 12 43%
	Nbre de CLSC :	10		Nbre de villes 9
	_ Plateau-Mont-Royal	3		_ Montréal-Nord 3
	_ Des-Faubourgs	2		_ Ville St-Laurent 2
	_ Ahuntsic	2		_ Baie-d'Urfé 1
	_ Hochelaga-Maisonneuve	2		_ Dollard-des-Ormeaux 1
	_ Mercier-est-Anjou	2		_ Lachine 1
	_ Centre-Ville	1		_ LaSalle 1
	_ Olivier-Guimond	1		_ Pointe-Claire 1
	_ Parc-Extension	1		_ Sainte-Geneviève 1
	_ Petite-Patrie	1		_ Verdun 1
	_ Rivière-des-Prairies	1		
D5	Date du début d'opération du milieu familial du CPE :			Rép. : 28/28
	1 an ou moins	16	57%	Nbre de mois en moyenne: 5
	1 à 2 ans	3	11%	
	2 à 3 ans	0		
	Plus de 3 ans	9	32%	
D6	Nbre moyen de places au permis :			Rép. : 28/28
	1 an ou moins	67	21%	
	1 à 2 ans	77	5%	
	2 à 3 ans	0		

Plus de 3 ans	219	74%		
D7 Formation générale :				Rép. : 28/28
Secondaire	0			
Collégiale	3	11%		
Universitaire	25	89%		
_ 1 ^{er} cycle	22	88%		
_ 2 ^{ième} cycle	2	8%		
_ 3 ^{ième} cycle	1	4%		
D8 Formation en petite enfance :				Rép. : 28/28
Oui	20	71%		
Non	8	29%		
D9 Pays d'origine :				Rép. : 28/28
Canada	25	89%	Autre prov. que Québec : Alberta, N-Écosse.	
Autre pays	3	11%	Lequel : Grande-Bretagne, Algérie, France.	
D10a Langue maternelle.Total des langues parlées :			3	Rép. : 28/28
Français	24	86%		
Anglais	4	14%		
Autre langue			1 4%	
D10b À part langue maternelle, autre langue parlée ?				Rép. : 28/28
Oui	25	89%		
_ 1 langue	19	76%		
_ 2 langues	6	24%		
Non	3	11%		
D11 Nombre moyen de RSG reconnues par le CPE :	18			Rép. : 28/28

L'âge moyen des personnes qui dirigent le milieu familial dans les centres de la petite enfance est de 40 ans et 82% de ces personnes sont des femmes. Parmi les gestionnaires de CPE, 32% sont monoparentales et 79% ont au moins un enfant. 18% de ces dernières ont un enfant dont l'âge moyen est de 17 ans, 39% ont 2 enfants dont l'âge moyen est de 18 et 15 ans. Enfin, 31% des gestionnaires ont 3 enfants âgés en moyenne de 19, 15 et 10 ans.

57% des CPE opérant le milieu familial sont situés à Montréal, sur le territoire de 10 CLSC différents, dont 8 ont leur siège social à l'est de la rue Saint-Laurent. Les CPE restants sont répartis sur 9 villes différentes de l'île de Montréal. Une seule de ces villes est située à l'est de la rue Saint-Laurent.

Il est à noter que les CPE qui opèrent le milieu familial à Montréal sont massivement concentrés, à 94%, dans des quartiers francophones, alors que ceux qui sont situés ailleurs sur l'île de Montréal le sont des villes où les anglophones sont nombreux ou majoritaires.

32% des CPE ont débuté le milieu familial depuis plus de 3 ans, et ont en moyenne 219 places au permis. 11% l'ont fait depuis 1 à 2 ans et ont 77 places au permis en moyenne. Enfin, 57% des CPE ont démarré le MF depuis moins d'un an et n'ont que 67 places au permis en moyenne.

On remarque que plus les CPE-MF sont jeunes, moins ils opèrent de places au permis.

Parmi les gestionnaires de CPE-MF, 11% ont une formation de niveau collégiale et 89% ont une formation universitaire. Parmi ces dernières, 2 personnes ont une maîtrise et une possède une formation de niveau doctoral. Enfin, 71% des gestionnaires de CPE-MF ont suivi formation spécifique à la petite enfance.

89% des gestionnaires de CPE-MF sont nées au Canada. Les 3 personnes nées dans un autre pays sont natives de l'Algérie, de la France et de la Grande-Bretagne.

Parmi les gestionnaires de CPE-MF, 86% sont de langue maternelle française, 14% de langue maternelle anglaise. Un seul gestionnaire a une autre langue maternelle que le français ou l'anglais. En comprenant leur langue maternelle, 76% des gestionnaires de CPE-MF parlent 2 langues et 24% en parlent 3.

Le nombre moyen de RSG reconnues par les CPE-MF est de 36 si le CPE a plus de 3 ans d'existence, de 16 si le CPE opère depuis 1 à 2 ans et de 6 si le CPE a débuté ses activités depuis moins d'un an.

TR 2 : IDENTIFICATION DES RSG

RSG			
R1a	Âge moyen :	38 ans	Rép. : 58/58
R1b	Sexe :		Rép. : 58/58
	Femmes	58 100%	
	Hommes	0	
R2	Statut :		Rép. : 58/58

Monoparental	11	19%
Avec conjoint	47	81%
_ sans emploi	1	2%
_ salarié	36	62%
_ trav. autonome	7	12%
_ étudiant	1	2%
_ retraité	2	4%

R3 Enfants RSG : 1,9 enfants en moyenne

Rép. : 58/58

RSG sans enfant:	5	9%	
RSG avec enfant:	53	91%	
_ RSG avec 1 enfant	18	34%	âge moyen : 7 ans
_ RSG avec 2 enfants	20	38%	âge moyen : 14 et 10 ans
_ RSG avec 3 enfants	8	15%	âge moyen : 19, 15 et 10 ans
_ RSG avec 4 enfants	7	13%	âge moyen : 17, 15, 11 et 8 ans

R4a Résidence sur les lieux du service :

Rép. : 58/58

oui:	53	91%
non:	5	9%

R4b Nbre moyen de personnes résidant au service, avec RSG :	3,5
Nbre moyen d'enfant résidant sur le service de garde :	1,5
Services avec autre résidant que conjoint ou enfants :	2 4%

R5 Siège du service de garde :

Rép. : 58/58

Total pour Montréal	35	60%	Total autres villes	23	43%
Nbre de CLSC	15		Nbre de villes		13
_ Mercier-est-Anjou	7		_ Montréal-Nord		5
_ Plateau-Mont-Royal	5		_ LaSalle		5
_ Pointe-aux-Trembles	4		_ Anjou		2
_ Villeray	3		_ Pierrefonds		2
_ Petite-Patrie	3		_ Lachine		1
_ Ahuntsic	2		_ Pointe-Claire		1
_ Côte-des-Neiges	2		_ Repentigny		1
_ Hochelaga-Maisonneuve	2		_ Ste-Anne-de-Bellevue		1
_ Des-Faubourgs	1		_ St-Antoine		1
_ Des Sources	1		_ St-Laurent		1
_ Nouveau-Bordeaux	1		_ St-Léonard		1
_ Olivier-Guimond	1		_ St-Raphaël-de-l'île-Bizard		1
_ Rivière-des-Prairies	1		_ Verdun		1
_ Rosemont	1				
_ Saint-Michel	1				

R6 Date de reconnaissance :

Rép. : 58/58

1 an ou moins	22	38%	Nbre de mois en moyenne	5
1 à 2 ans	7	12%		
2 à 3 ans	3	5%		
Plus de 3 ans	26	45%		

R7	Nbre moyen de places du service de garde:	7,5		Rép. : 58/58
R8	Formation générale.			Rép. : 58/58
	Secondaire	19	33%	
	Collégiale	22	38%	
	Universitaire	17	29%	
	_ 1 ^{er} cycle	13	18%	
	_ 2 ^{ième} cycle	4	7%	
R9	Formation en petite enfance			Rép. : 58/58
	Aucune		6	10%
	Celle exigée MFE	31	53%	
	Collégiale	12	21%	
	Universitaire	9	16%	
	_ 1 ^{er} cycle	8		
	_ 2 ^{ième} cycle	1		
R10	Pays d'origine			Rép. : 58/58
	Canada:		43	74%
	Autre prov. que Québec:	0		
	Autre pays:	15	26%	
	_ France	4		
	_ Haïti	2		
	_ Algérie	1		
	_ Argentine	1		
	_ Belgique	1		
	_ Guatémala	1		
	_ Grande-Bretagne		1	
	_ Iran		1	
	_ liban		1	
	_ Ruanda		1	
	_ Suisse		1	
R11a	Langue maternelle :	12 langues différentes		Rép.: 58/58
	Français	49	84%	
	Anglais	0	0%	
	Autre langue	9	16%	
	_ arabe	2		
	_ espagnol	1		
	_ italien	2		
	- créole (Haïti)	1		
	_ kabyle (Algérie)	1		
	_ kynia (Ruanda)	1		
	_ persan	1		
	_ portugais	1		
	_ serbo-coate	1		
R11b	Langue le plus parlée à la maison			Rép. : 58/58
	Français	51	88%	
	Anglais	2	3%	
	Indifféremment français ou anglais	0		
	Autres langues	5	9%	arabe, baoulé (Côte-d'Iv.), créole, espagnol, persan

R11c	À part langue maternelle, autre langue parlée?			Rép. : 58/58
Oui:		43	74%	
_ 1 langue		30	52%	
_ 2 langues		10	17%	
_ 3 langues		3	5%	
Non:		15	26%	
R12	Catégorie d'âge des enfants reçus.			Rép. : 58/58
Nbre de RSG qui reçoivent 0 à 18 mois		27	47%	
Nbre de RSG qui reçoivent 18 à 24 mois		37	64%	
Nbre de RSG qui reçoivent 2 à 3 ans		52	90%	
Nbre de RSG qui reçoivent 3 à 4 ans		52	90%	
Nbre de RSG qui reçoivent 4 à 5 ans		36	62%	
Nbre de RSG qui reçoivent des scolaires		1	2%	
R13	Avez-vous des animaux?			Rép. : 58/58
Oui		25	43%	
Au moins 1 chien		18	31%	
Au moins 1 chat		5	9%	
Autres sortes d'animaux		2	3%	
Non		33	57%	

Toutes les RSG reconnues par les CPE-MF sont des femmes et leur âge moyen est de 38 ans. Parmi les RSG, 19% sont monoparentales et 91% ont au moins un enfant. 34% de ces dernières ont un enfant dont l'âge moyen est de 7 ans, 38% ont 2 enfants dont l'âge moyen est de 14 et 10 ans. 15% des RSG ont 3 enfant âgés en moyenne de 19, 15 et 10 ans. Enfin, 13% des RSG ont 4 enfants, dont l'âge moyen est de 17, 15, 11 et 8 ans.

57% des RSG opèrent leur service de garde à Montréal, sur le territoire de 15 CLSC différents, dont 12 sont situés à l'est de la rue Saint-Laurent. Les services de garde des autres RSG sont répartis sur 13 villes différentes de l'île de Montréal. 5 de ces villes sont situées à l'est de la rue Saint-Laurent.

Il est à noter que pour les RSG qui opèrent leur service à Montréal 89% sont massivement concentrés dans des quartiers francophones. Pour les RSG ayant leur service dans une autre ville de l'île de Montréal, 14, soit 61%, le sont des villes où les anglophones sont nombreux ou majoritaires.

45% des RSG opèrent leur service depuis plus de 3 ans, et ont obtenu de leur CPE, 7,8 places en moyenne pour recevoir des enfants. 5% le font depuis 2 à 3 ans et ont 8 places en moyenne. 12% des RSG qui sont en activité depuis 1 à 2 ans ont 6,7 places

en moyenne. Enfin, 38% des RSG qui fonctionnent depuis moins d'un an ont obtenu 7,3 places en moyenne.

Parmi les RSG, 33% ont une formation de niveau secondaire, 38% ont une formation de niveau collégiale et 29% ont une formation universitaire. Parmi ces dernières, 4 personnes, soit 7% ont une maîtrise. Au sujet de la formation spécifique à la petite enfance, 10% n'en ont aucune, essentiellement car elles viennent d'être reconnues depuis quelques mois seulement. 53% des RSG ont suivi la formation exigée par le Règlement sur les CPE, 21% ont une formation de niveau collégial et enfin 16% ont une formation universitaire, dont une personne qui possède une maîtrise.

74% des RSG sont nées au Canada. Parmi les 15 personnes nées dans un autre pays, 4 sont natives de la France, 2 d'Haïti et les autres, de 9 autres pays différents.

Parmi les RSG, 84% sont de langue maternelle française et **aucune de langue maternelle anglaise**. Les 16% des RSG restantes ont 9 langues maternelles différentes. À la maison, 88% des RSG parlent le français, 3% parlent l'anglais et 9% parlent une autre langue.

En comprenant leur langue maternelle, 52% des RSG parlent 2 langues 17% parlent 3 langues et 5% en parlent 4. En tout, mis à part le français et l'anglais, ces RSG parlent 9 langues différentes.

47% des RSG reçoivent des enfants de moins de 18 mois, 64% des RSG reçoivent des enfants de 18 à 24 mois, 90% des RSG reçoivent des enfants de 2 à 3 ans, 90% des RSG reçoivent des enfants de 3 à 4 ans, 62% des RSG reçoivent des enfants de 3 à 4 ans et enfin, 2% des RSG seulement reçoivent des enfants d'âge scolaire.

Animaux

43% des RSG ont des animaux dans leur service de garde. 31% des RSG ont au moins un chien, 9% ont au moins un chat et 3% ont d'autres sortes d'animaux comme des lapins, des hamsters, des oiseaux ou des poissons.

2.2 TABLEAUX AVEC RÉPONSES COMMUNES OU SÉPARÉES (TRCS 1 à TRCS 10)

TRCS 1 : SERVICE DE GARDE DE LA RSG

DIRECTRICES ET RSG			
Dans la société, le travail de RSG est : (Pelletier et Ponton)			
	<u>Directrices</u> , D13a (27/28)		<u>RSG</u> , R15a (58/58)
Très valorisé 0	0		
Assez valorisé	2	7%	13 22%
Peu valorisé	25	93%	19 33%
Très peu valorisé	0	%	26 45%
Le travail de la RSG devrait-il être davantage valorisé ? (Pelletier, Sausse)			
	<u>Directrices</u> , D13b (26/28)		<u>RSG</u> , R15b (58/58)
Oui	26	100%	58 100%
Non	0		0
Précisions directrices (23/28)			
1-devraient être reconnues comme des pros de l'éducation			10 43%
2-les exigences sont nombreuses			3 13%
3-MF est un mode de garde intéressant			2 9%
3-travail méconnu			2 9%
Précisions RSG (57/58)			
1-Travail de RSG est socialement méconnu			10 17%
1-RSG considérées comme des gardiennes, bonnes ou servantes			10 17%
3-RSG ont beaucoup de responsabilités			7 12%

Les directrices pensent massivement, à 93% contre 33% pour les RSG, que le travail de la RSG est peu valorisé dans la société. Curieusement, les RSG sont plus nombreuses que les directrices, 22% contre 7%, à penser que le travail de RSG est assez valorisé. **Par contre, aucune directrice ne voit ce travail comme très peu valorisé par la société, alors que les RSG pensent le contraire à 45%.** Toutes, directrices et RSG, sont unanimes à considérer que le travail de la RSG devrait être davantage valorisé dans la société. Les principales raisons invoquées par les RSG sont que leur travail est socialement méconnu et qu'elles sont considérées comme des gardiennes, voire des bonnes ou des servantes. Les directrices pensent que les RSG devraient être reconnues comme des pros de l'éducation. **En ce sens, les directrices rejoignent les RSG dans les revendications de ces dernières.**

TRCS 2 : COLLABORATION

RSG SEULEMENT	
R19	Pour vous entretenir de bonnes relations, c'est ? (Falardeau et Cloutier) Rép.: 58/58

Très important	57	98%	
Assez important	1	2%	
Peu important	0		
Très peu important	0		
R20 Comment considérez-vous les parents ?			Rép.: 58/58
Des partenaires	28	48%	
Des clients	10	17%	
Des amis	9	16%	
Autre	11	19%	
R23 Sur quoi basez-vous principalement votre communication avec les parents ?			
(Cloutier et Tessier)			Rép.: 58/58
Questions financières et techniques	1	2%	
Enfant	57	98%	
R23a Dans la communication, abordez-vous différemment les parents selon leur origine ethnique, culturelle ou religieuse ? (Tardieu)			Rép.: 58/58
NSP :	9	15%	
Oui	11	19%	
Non	38	66%	
Pourquoi ? RSG (44/58)			
1-Méthodes en fonction de la personne, non de l'origine	10	32%	
2-Ces parents sont pareils aux autres	6	14%	
2-On est tous des êtres humains	6	14%	
4-Je respecte leurs croyances, leurs valeurs	5	11%	
5-Si différence de langage, je parle avec les mains, mimiques	3	7%	
R23b Dans la communication, abordez-vous différemment les parents selon leur appartenance à un milieu défavorisé ?			Rép.: 58/58
NSP	7	12%	
Oui :	12	21%	
Non :	39	67%	

Pourquoi ? RSG (41/58)

1-Parents pareils aux autres	13	32%
2-Adaptée aux besoins de la personne	7	17%
3-Pour qu'ils se sentent acceptés	6	15%
4-Ce sont des êtres humains	5	12%

Les RSG sont presque unanimes, à 98%, à considérer qu'il est très important pour elles d'entretenir de bonnes relations avec les parents.

48% des RSG considèrent les parents à 48% comme des partenaires, à 17% comme des clients, à 16% comme des amis et 11% ont un autre point de vue sur la question.

Avec les parents, les RSG sont presque unanimes, à 98%, à mettre l'enfant au premier plan de leur communication.

15% des RSG n'ont pas de parents d'une autre origine ethnique, culturelle ou religieuse, Pour celles qui en reçoivent, 19% des RSG les abordent différemment et 66% de la même manière que les autres parents. **Celles qui abordent différemment les parents donnent comme principales raisons qu'elles désirent respecter leurs croyances et leurs valeurs (11%) et qu'en cas de difficultés de langage, elles utilisent le langage non-verbal, utilisant les mains et faisant des mimiques (7%). Les RSG qui abordent ces parents de la même manière agissent principalement ainsi car elles ont la conviction qu'ils sont pareils aux autres parents (6%), que l'humanité est un trait commun à tous (14%) et qu'elles adaptent leurs méthodes en fonction de la personne et non de l'origine (23%).**

Il apparaît que les RSG sont peu nombreuses à penser qu'il faut utiliser des méthodes particulières avec les parents d'une autre origine.

En ce qui concerne les parents de milieu défavorisés, les RSG donnent sensiblement les mêmes réponses que pour les parents d'autres origines et dans les mêmes proportions. **Les RSG qui agissent différemment le font pour qu'ils se sentent acceptés (15%). Celles qui utilisent les mêmes méthodes pensent qu'ils sont d'abord des êtres humains (12%), qu'ils sont pareils aux autres parents (32%).**

TRCS 3 : PARTICIPATION ET IMPLICATION

RSG

R28 Pour vous l'implication des parents dans votre service c'est ? (Sissons et Mc Dowall Black, Cloutier et Tessier) Rép. : 58/58

Très important :	51	88%
Assez important :	6	10%

Peu important : 1 2%

Très peu important : 0

Pourquoi? RSG (55/58)

1-Cohérence, continuité avec les parents 23 42%

2-Collaboration des parents est un besoin 5 9%

2-Ça encourage l'enfant 5 9%

2-Pour développement harmonieux de l'enfant 5 9%

5-C'est le parent qui connaît le mieux l'enfant 4 7%

R29 Comment qualifiez-vous l'implication des parents de milieux ethniques par rapport aux autres parents ? (Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte) Rép. : 58/58

NSP 15 26%

Identique : 25 58%

Plus forte : 4 9%

Plus faible : 13 30%

Autre : 1 3%

Pourquoi ? RSG (25/58)

1-Barrière de la langue 4 16%

2-Implication dépend du parent et non de l'origine 3 12%

3-Ils paraissent plus gênés 2 8%

3-Me considèrent comme une gardienne 2 8%

R30 Comment qualifiez-vous l'implication des parents de milieu défavorisé par rapport aux autres parents ? (Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte) Rép. : 58/58

NSP 15 25%

Identique 22 50%

Plus forte 3 7%

Plus faible 17 39%

Autre 2 4%

Pourquoi ? RSG (30/58)

1-Arrivent le soir à la dernière minute même s'ils ne travaillent pas 4 13%

2-Se débarrassent de l'enfant 3 10%

3-Cela varie selon ces parents 2 7%

3-Sont les premiers à participer car ils ont le temps 2 7%

3-Parce qu'ils ont une éducation plus faible 2 7%

R31 Cherchez-vous à impliquer les parents dans la recherche de solutions concernant leur enfant ? (Bricault) Rép. : 58/58

Très souvent 35 60%

Souvent 20 35%

Occasionnellement 2 3%

Jamais 1 2%

Pourquoi ? RSG (31/58)

1-L'aide des parents est essentielle 11 35%

2-Pour harmoniser nos interventions avec l'enfant	10	32%
2-Les parents sont les premiers concernés	10	32%

Les RSG sont nombreuses à penser que l'implication des parents est très importante (88%). Elles donnent comme raison principale qu'il doit y avoir cohérence et continuité d'une part entre le service de garde et le domicile des parents mais également dans les méthodes des 2 parties (42%). L'implication des parents encouragerait également l'enfant (9%) et favoriserait chez lui un développement harmonieux (9%).

Au sujet de l'implication des parents de milieux ethniques, 58% des RSG concernées pensent qu'elle est identique à celle des autres parents et donnent comme raison que l'implication dépend de la personne et non de l'origine (12%). 9% des RSG déclarent que l'implication de ces parents est plus forte et 30% des RSG pensent qu'elle est plus faible, principalement car la langue est une barrière (16%), que ces parents paraissent plus gênés (8%) et qu'ils les considèrent comme des gardiennes (8%).

Concernant l'implication des parents de milieu défavorisé, 50% des RSG concernées pensent qu'elle est identique à celle des autres parents et que l'implication dépend plutôt de la personne (7%). 7% des RSG pensent que ces parents s'impliquent plus, essentiellement car les parents auraient du temps à consacrer car ils ne travaillent pas (7%) et 39% pensent que leur implication plus faible. Sur ce dernier point, les RSG considèrent que ces parents arrivent le soir à la dernière minute même s'ils ne travaillent pas (13%), qu'ils se débarrassent de l'enfant (10%) et que leur faible éducation les empêche de s'impliquer (7%).

On peut remarquer que les RSG voient l'implication des parents de milieu défavorisé (39%) comme plus faible comparativement aux parents de milieux ethniques (30%).

Afin de trouver des solutions concernant l'enfant, 60% des RSG cherchent à impliquer très souvent les parents et 35% le font souvent. Parmi les motifs invoqués, les RSG citent que l'aide des parents est essentielle (35%), qu'ils sont les premiers concernés (32%) et qu'il convient d'harmoniser les interventions avec les parents (32%).

TRCS 4 : VALEURS DE LA RSG

RSG SEULEMENT	
R36	Lors de vos premiers contacts avec les parents, cherchez-vous à identifier les valeurs fondamentales que vous pouvez partager avec eux ?
Oui :	50 86%
	Rép.: 58/58

Non :	8	14%	
Quelles sont ces valeurs ? (ép. :50/58)			
1-Partage, entraide	20	40%	
2-Respect en général	18	36%	
3-Respect des autres	14	28%	
4-Politesse	10	20%	
5-Respect des consignes	7	14%	
5-Estime de soi	7	14%	
5-Valeurs familiales	7	14%	
R36a Ces valeurs varient-elles en fonction de l'origine ethnique, culturelle ou religieuse des parents ? (Tardieu)			
			Rép.: 55/58
NSP	10	18%	
Oui	3	7%	Quelles sont ces valeurs ? (rép. : 0)
Non	43	93%	
Précisez (rép. : 8/58)			
1-J'ai des valeurs universelles	2	25%	
1-Sinon ça ne fonctionne pas à long terme	2	25%	
3-Je suis souple pour interdits alimentaires religieux	2	13%	
3-Je demande l'aide du parent quand je ne connais pas quelque chose	2	13%	
3-C'est mieux pour l'enfant que les valeurs soient les mêmes	2	13%	
3-Je ne célèbre pas les fêtes religieuses	2	13%	
3-Si les valeurs sont contradictoires, je refuse le parent	2	13%	
R36b Ces valeurs varient-elles si le parent est d'un milieu défavorisé ?			
			Rép. : 55/58
NSP	9	16%	
Oui	3	7%	Quelles sont ces valeurs? (rép. : 0)
Non	43	93%	
Précisez RSG (6/58)			
1-J'ai des valeurs universelles	3	50%	
2-C'est mieux pour l'enfant que les valeurs soient les mêmes	1	17%	
2-Il faut ménager ces parents, les aborder différemment	1	17%	
2-Mêmes valeurs mais je passe plus de temps à leur expliquer	1	16%	

86% des RSG cherchent à identifier les valeurs fondamentales à partager avec les parents. Cette proportion est de 100% lorsque les RSG parviennent à réduire la totalité de leurs différends et de leurs conflits avec les parents. Elle est également de 100% pour les RSG qui n'ont aucun différend et aucun conflit avec les parents. Les principales valeurs identifiées par les RSG sont le partage et l'entraide (40%), le respect en général (36%), le respect des autres (28%) et la politesse (20%).

Concernant les parents d'autres origines ethniques, culturelles ou religieuses ou les parents de milieu défavorisé, dans des proportions identiques, 93% des RSG n'utilisent pas de valeurs différentes. Les 7% de

RSG qui déclarent utiliser des valeurs différentes ne précisent cependant pas lesquelles et ce, pour les 2 catégories de parents. 8 RSG apportent cependant quelques précisions qui se recoupent pour les 2 catégories de parents : des valeurs universelles (50% dans le cas de l'origine ethnique et 25% pour le milieu défavorisé).

TRCS 5 : MOTIFS DE DIFFÉRENDS ET CONFLITS

RSG			
R37	Différends ou conflits	parents-RSG	? (Dunster)
			Rép. : 58/58
	Fréquemment :	2	3%
	Occasionnellement :	43	74%
	Jamais :	13	23%

RSG ayant eu des différends seulement	16	36%
RSG ayant eu des conflits seulement	5	11%
RSG ayant eu des différends et des conflits	24	53%

Total RSG ayant eu au moins 1 différend	40	89%
RSG ayant eu 1 différend	18	45%
RSG ayant eu 2 différends	12	30%
RSG ayant eu 3 différends	5	12%
RSG ayant eu 4 différends	4	10%
RSG ayant eu 5 différends	1	3%

Total RSG ayant eu au moins 1 conflit	29	64%
RSG ayant eu 1 conflit	16	55%
RSG ayant eu 2 conflits	12	41%
RSG ayant eu 3 conflits	0	
RSG ayant eu 4 conflits	0	
RSG ayant eu 5 conflits	1	4%

DIRECTRICES ET RSG

Motifs de différends	Directrices D17a (15/28)			RSG R40a (40/58)		
	1	2	3	1	2	3
Éducation de l'enfant en général	2	2		5	1	
Préjugés des parents	1	2		3		1
Valeurs des parents	2	2	1	1	2	
Crainte d'être jugé, parent-RSG	1	1		1		
Santé				3	2	3
Alimentation	3	2		3		
Sécurité	1			1		
Programmes éducatifs	3	2	1			3
Présence d'animaux dans le serv			1	1	1	
Changements fréquents d'assist	3	2	1			
Remplacement de la RSG		2	1			
Remplacement de l'assistante				1		
Entente de services	9	1		20	1	1
Autres motifs	5		1	13		1

Précisions autres motifs de différends directrices (6/28)

1-RSG cherche à imposer sa vision de l'éducation	1	17%
1-Manque de connaissance du service par le parent	1	17%
1-Utilisation trop fréquente de la télévision	1	17%
1-Intégration de l'enfant	1	17%
1-Vêtements de l'enfant	1	17%
1-Difficulté de communication liée à la langue	1	17%

Précisions autre motif de différends RSG (6/58)		
1-Habillement de l'enfant	3	20%
1-Sieste	3	20%
3-Enfant en difficulté ou ayant troubles de comportement	2	13%

Motifs de conflits	Directrices D17a (19/28)			Conflit R40a (31/58)		
	1	2	3	1	2	3
Éducation de l'enfant en général	1		2	2		
Préjugés des parents					1	
Valeurs des parents	1			1		
Crainte d'être jugé, parent-RSG						
Santé	1	1		2		
Alimentation				1		
Sécurité	1	1				
Programmes éducatifs			1		1	
Présence d'animaux dans le serv						
Changements fréquents d'assist						
Remplacement de la RSG		2				
Remplacement de l'assistante						
Entente de services	13	1		14	1	
Autres motifs	5	2		20		
Précisions autres motifs de conflits directrices (7/28)						
1-Enfants difficiles ou ayant troubles du comportement					2	29%
Précisions autres motifs de conflits RSG (20/58)						
1-Enfant en difficulté ou ayant troubles du comportement					3	15%
2-Collaboration déficiente du parent				2	10%	
2-Manque de respect de la part du parent					2	10%
2-Parent trop exigeant					2	10%
2-Sieste					2	10%
2-Jalousie d'un parent envers un autre enfant					2	10%
Entente de services : motifs les plus fréquents de différends et de conflits						
Motifs de différ., entente	Directrices D17b (15/28)			RSG R40b (23/58)		
	1	2	3	1	2	3
Tarif	3			2	3	
Jours fériés	4	1			4	1
Vacances RSG	2	1	2		2	1
Vacances parents	1		1		1	1
Fermeture du serv de garde	2		1		2	1
Services plus	2	2			2	2
Autres motifs	7		1		7	1
Précisez autres motifs de l'entente différends, directrices (8/28)						
1-Heures d'ouv et de fermeture					4	50%
1-Difficulté de paiement					4	50%
Précisions autres motifs de l'ente pour conflits, RSG (23/58)						
1-Retards				16	70%	

1-Difficultés de paiement	5	22%
1- Questions administratives	2	9%

Motifs de conflits, entente	Directrices D17b (21/28)			RSG R40b (13/58)		
	1	2	3	1	2	3
Tarif	2	1	1	2	1	1
Jours fériés	6	3		6	3	
Vacances RSG	4	1	1	4	1	1
Vacances parents	2	1		2		1
Fermeture du serv de garde	3	1		3	1	
Services plus	2	1		2	1	
Autres motifs	3		1			
Précisions autres motifs de l'entente pour conflits, directrices (8/28)						
1-Heures d'ouv et de fermeture				4	50%	
1-Difficulté de paiement				4	50%	
Précisions autres motifs de l'entente pour conflits, RSG (20/58)						
1-Enfants en difficulté ou ayant troubles du comportement				3	15%	
2-Collaboration déficiente du parent				2	10%	
2-Manque de respect de la part du parent				2	10%	
2-Parent trop exigeant				2	10%	
2-Sieste				2	10%	
2-Jalousie d'un parent envers un autre enfant				2	10%	
Problèmes particuliers si parents de milieux ethniques minoritaires ?						
		<u>Directrices, D17c (26/28)</u>			<u>RSG, R40c(58/58)</u>	
NSP :		2	12%	22	38%	
oui:		6	26%	7	19%	
non:		17	74%	29	81%	
Si oui, lesquels? directrices (6/28)						
1-Difficultés de communication, de compréhension liées au langage				3	50%	
2-Filtrage des infos par la RSG				1	17%	
2-Valeurs éducatives				1	17%	
2-Manque d'hygiène				1	17%	
2-Séances corporels sur l'enfant				1	17%	
2-Adaptation de l'enfant				1	17%	
Si oui, lesquels? RSG (7/58)						
1- Valeurs éducatives				1	14%	
1- Difficultés de compréhension liées au langage				1	14%	
1- Parent ne fait pas confiance à la RSG				1	14%	
1- Parents envahissants				1	14%	
1- Parents ne respectent pas les horaires				1	14%	
1- Alimentation différente				1	14%	
1- Préjugés sur les femmes				1	14%	

1-	Retards fréquents	1	14%
1-	Mère considère la RSG comme une servante	1	14%

Problèmes particuliers si parents de milieux défavorisé ? (Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte)				
	<u>Directrices, D17d (26/28)</u>		<u>RSG, R40d(58/58)</u>	
NSP	2	8%	20	34%
Oui	11	50%	5	13%
Non	11	50%	33	87%
Si oui, lesquels ? directrices (11/28)				
1-Difficulté de paiement			5	45%
2-Difficulté de collaboration			4	36%
Si oui, lesquels ? RSG (4/58)				
1-Manque de collaboration			4	100%
2-Difficultés de paiement			2	50%
2-Retards, fréquentation irrégulière			2	50%
4-Enfants négligés, sales			1	25%

Au sujet des différends et des conflits avec les parents 74% des RSG indiquent qu'elles ont occasionnellement. Elles ne sont que 3 % à en avoir fréquemment. **23 % des RSG n'en ont jamais.**

36% des RSG ont seulement des différends et 11% ont seulement des conflits. 53% des RSG ont à la fois des différends et des conflits.

Les RSG (50%) et les directrices (60%) identifient l'entente de services comme le premier motif de différend. Par contre pour les conflits, leurs avis divergent. Si les directrices maintiennent encore l'entente de services (68%), les RSG choisissent l'habillement (10%) et la sieste de l'enfant (10%).

Concernant l'entente de services, directrices (29%) et RSG (17%) sont unanimes à choisir les jours fériés comme premier motif de différend. C'est la même chose pour les conflits, avec 29% pour les directrices et 46% pour les RSG.

Les directrices 26% sont plus nombreuses que les RSG (19%) à penser qu'il y a des problèmes particuliers lorsque les parents sont de milieux ethniques minoritaires. Parmi les raisons invoquées, on en retrouve 2 qui sont les mêmes pour les directrices et les RSG, à savoir les valeurs éducatives et les difficultés de communication liées au langage.

La tendance est la même pour les parents de milieux défavorisés mais elle est encore plus accentuée. 50% des directrices et 13% des RSG voient des problèmes particuliers avec ces parents.

**TRCS 6 : STATISTIQUES CONCERNANT LES RELATIONS PARENTS-RSG
ET LES DIFFÉRENDS ET CONFLITS CHEZ LES RSG**

DIRECTRICES

D21 Nbre moyen d'appels reçus au CPE, au cours des 12 derniers mois, concernant les relations entre les parents et les RSG ? Rép.: 22/28

Appels de parents	10
Appel de RSG	12
Appels d'autres personnes	0

D22a Nbre moyen de plaintes reçues au CPE, au cours des 12 derniers mois, concernant les relations entre les parents et les RSG ? Rép.: 28/28

Plaintes de parents	3
Plaintes de RSG	2
Plaintes d'autres personnes	0,05

D22b Pourcentage moyen de solutions aux plaintes ? Rép.: 17/28

Plaintes de parents	74%
Plaintes de RSG	74%
Plaintes d'autres personnes	0%

D23 Nbre moyen d'heures travaillées par le personnel du CPE, au cours des 12 derniers mois, pour régler les différends et les conflits entre les parents et les RSG ? Rép.: 28/28

Enquêtes et auditions	30
Recherche de solutions	26

RSG

R46a Nbre moyen, pour les 12 derniers mois, de différends et de conflits entre les parents et les RSG ? Rép. : 58/58

Différends	1,9
Conflits	0,6

Nbre de RSG sans différend ni conflit	13	22%	
Nbre de RSG ayant eu au moins 1 différend ou conflit	45	78%	
Nbre de RSG ayant eu au moins 2 différends ou conflits	33	59%	
Nbre de RSG ayant eu au moins 3 différends ou conflits	28	48%	
Nbre de RSG ayant eu plus de 3 différends ou conflits	23	40%	

R46b Conflits plus ou moins fréquents en fonction de l'origine ethnique ou culturelle des parents ?			Rép. : 58/58
NSP	36	62%	
Plus fréquents	1	5%	
Moins fréquents	0		
Ni plus ni moins fréquents	21	95%	

R46c Différends ou conflits plus ou moins fréquents si les parents sont d'un milieu défavorisé ? (Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte) Rép.: 58/58

NSP	36	62%
Plus fréquents	2	13%
Moins fréquents	0	
Ni plus ni moins fréquents	21	87%

R46d Pourcentage moyen de résolution de ces différends ou conflits ? Rép.: 37/58

Moyenne de résolution des différends	85%
Moyenne de résolution des conflits	42%

En moyenne, durant l'année écoulée, les CPE ont reçu 10 appels de parents et 12 appels de RSG au sujet de leurs relations. Pour l'ensemble des 28 CPE, il est à noter une seule plainte d'une autre personne que des parents ou des RSG Sur le même sujet et dans la même période, ces CPE ont enregistré en moyenne 3 plaintes de parents et 2 plaintes de RSG. Les CPE ont réussi à trouver une solution à 74% des plaintes de parents et également 74% des plaintes de RSG. La plainte d'une autre personne n'a pas été réglée. Le personnel des CPE a passé en moyenne 50 heures afin de régler ces plaintes, 30 heures en enquêtes et auditions et 20 heures pour la recherche de solutions.

En moyenne, au cours des 12 derniers mois, les RSG ont eu 1,9 différend et 0,6 conflit et elles ont réussi à les solutionner à 85% pour les différends et à 42% pour les conflits. Les RSG reconnues depuis moins d'un an arrivent moins bien à solutionner les différends que leurs collègues qui le sont depuis plus de 3 ans (78% contre 88%). La tendance est la même pour les conflits (38% contre 43%).

Les RSG monoparentales ont en moyenne plus de différends (2,6 contre 1,9) et de conflits (1,4 contre 0,6) que celles qui ont un conjoint.

Les RSG qui ont une formation universitaire ont 2 fois moins de conflits (0,3 contre 0,6) que les autres RSG mais curieusement, celles qui n'ont aucune formation arrivent au même résultat.

Comparativement à la moyenne des RSG, celles qui parlent 3 langues ont moins de différends (0,9 contre 1,9) et de conflits (0,2 contre 0,6) et elles règlent la totalité de leurs différends (100% contre 85%).

De la même manière, les RSG nées à l'étranger ont en moyenne 42% moins de différends (1,1 contre 1,9) et 33% moins de conflits (0,4 contre 0,6). Par contre, les immigrantes solutionnent moins bien les différends (80% contre 85%) et les conflits (25% contre 42%). Les Françaises font exception en solutionnant 99% de leurs différends avec les parents.

Pour 95% des RSG ces conflits étaient ni plus ni moins fréquents en fonction de l'origine ethnique ou culturelle des parents et pour seulement 5%, ils étaient plus fréquents. Avec les parents de milieu défavorisé, ces conflits étaient à peine plus fréquents qu'avec les autres parents (9%)

TRCS 7 : ANXIÉTÉ DES PARENTS FACE AUX SITUATIONS INCERTAINES OU INCONNUES

DIRECTRICES ET RSG				
Parents se sentent menacés par situations incertaines ou inconnues ?				
	Directrices, D18a (26/28)		RSG, R41a(58/58)	
NSP	1	5%	13	22%
Oui	11	55%	23	51%
Non	9	45%	22	49%
Précisions directrices (15/28)				
1-Sentiment d'insécurité, peur de perdre sa place			11	73%
Précisions RSG (40/58)				
1-Parents font confiance à la RSG			6	15%
2-Parents se sentent plus menacés au début			5	12%
2-Si les parents se sentaient menacés, ils m'en parleraient			5	12%
4-Parents ont un sentiment d'insécurité			4	10%
4-Parents ont peur de perdre leur place			4	10%
Parents d'origine ethnique se sentent menacés par situations incertaines ou inconnues ?				
	Directrices, D18b (23/28)		RSG, R41b(58/58)	
NSP	9	39%	32	55%
Plus menacés	4	29%	3	12%
Moins menacés	0		2	7%
Ni plus ni moins menacés	10	71%	21	81%
Précisions directrices (4/28)				
1- méconnaissance du fonctionnement des services de garde			2	50%
Précisions RSG (8/58)				

1-Parents font confiance à la RSG		3	37%
Parents de milieux défavorisés se sentent menacés par situations incertaines ou inconnues ?			
	Directrices, D18c (22/28)	RSG, R41c(58/58)	
NSP	8 36%	30	52%

Plus menacés	5	23%	5	9%
Moins menacés	0		3	5%
Ni plus ni moins menacés	9	41%	20	34%
Précisions directrices (4/28)				
1-Insuffisance de revenus			2	50%
Précisions RSG (6/58)				
1- Parents ne travaillent pas et ne sont pas inquiets que mon SG ferme			2	33%
2- Insuffisance de revenus des parents			1	17%
2- Mères inquiètes car la mère parle de moi			1	17%
2- Parents sont faux-fuyants			1	17%
2-Parents font confiance à la RSG			1	17%

Les directrices (55%) et les RSG (51%) considèrent à peu près dans la même proportion que les parents se sentent menacés par les situations incertaines ou inconnues. **Pour celles qui ont apporté des précisions sur les motifs, les directrices (73%) et les RSG (20%) placent en premier la peur du parent de perdre sa place dans le service de garde.** Par contre, les RSG sont plus nombreuses à penser (37%) que les parents leur font confiance et qu'ils leur en parleraient s'ils étaient inquiets.

En fonction de l'origine ethnique, les directrices (29%) sont plus nombreuses que les RSG (12%) à indiquer que ces parents se sentent plus menacés que les autres parents. Ces directrices (50%) invoquent la méconnaissance des services de garde par ces parents. Une petite proportion des RSG (7%) pense même que ces parents se sentent moins menacés que les autres parents. 37% des RSG qui ont donné leur point de vue sur la question des parents ethniques, sont d'avis que ces personnes leur font confiance. C'est exactement la même proportion que pour les autres parents.

Pour les parents de milieu défavorisé, les directrices (36%) sont aussi plus nombreuses que les RSG (18%) à indiquer que ces parents se sentent plus menacés que les autres parents. 50% des directrices et 17% des RSG qui ont apporté un complément d'information font part que l'insuffisance de revenus de ces parents est un élément qui les font se sentir plus menacés. D'autres RSG pensent aussi que ces parents sont faux-fuyant (17%) ou qu'ils s'inquiètent car l'enfant leur parle de la RSG (17%). Au contraire, d'autres RSG (33%) croient pour leur part que le fait de ne pas travailler permet à certains parent de ne pas s'inquiéter de la fermeture du service

de garde. De plus, comme dans le cas des parents ethniques, une petite partie des RSG (11%) croient également que ces parents se sentent moins menacés que les autres parents.

TRCS 8 : RÉDUCTION DES DIFFÉRENDS ET DES CONFLITS

DIRECTRICES ET RSG				
Méthodes et stratégies pour réduire différends et conflits (Adler et Towne, Myers et Myers, Messier)				
	Directrices, D19a (25/28)		RSG, R42a (/58)	
NSP	17	68%	12	21%
Oui	17	68%	44	98%
Non	8	32%	1	2%
Si oui, lesquelles ? directrices (15/28)				
Stratégie 1				
1-CPE doit informer parents et RSG sur l'entente et autre			4	27%
2-Intervention en fonction de la régie interne			2	13%
Stratégie 2				
1-Parents et RSG doivent se parler avec honnêteté			4	27%
2-Intervention indirecte du CPE, par la RSG			2	13%
Stratégie 3				
1-médiation			6	40%
Si oui, lesquelles ? RSG (44/58)				
Stratégie 1				
1-Intervention rapide			9	20%
2-Confidentialité			5	11%
Stratégie 2				
1-Discussion, dialogue avec les parents			12	27%
2-RSF doit parler au parent par téléphone			5	11%
3-RSG doit clarifier les choses			3	7%
3-RSG doit respecter le parent			3	7%
Stratégie 3				
1- Solution proposée (par RSG ou RSG-parent)			14	32%
Méthodes et stratégies varient selon l'origine ethnique ?				
	Directrices, D19b (25/28)		RSG, R42b(58/58)	
NSP	8	36%	22	38%
Oui	17	68%	3	8%
Non	8	22%	33	92%
Précisions directrices (6/28)				
1-Respect des différences culturelles, adaptées à l'origine ethnique			3	50%

2-Les mêmes méthodes fonctionnent avec tous les parents	2	25%
2-S'assurer qu'ils ont bien compris (langue)	1	17%
Précisions RSG (19/58)		
1-Les mêmes méthodes fonctionnent avec tous les parents	6	32%
2-S'adapter en fonction de la personnalité et non de l'origine	4	21%

Méthodes et stratégies varient si parents de milieu défavorisé ?				
	Directrices, D19c (22/28)		RSG, R42c(58/58)	
NSP	4	18%	19	33%
Oui	4	22%	3	8%
Non	14	78%	36	92%
Précisions directrices (6/28)				
1-Les mêmes méthodes fonctionnent avec tous les parents			2	33%
1-Propos adaptés			2	33%
3-Respect des différences culturelles			1	17%
3-Parents ont plus besoin d'être rassurés que les autres			1	17%
Précisions RSG (19/58)				
1-Les mêmes méthodes fonctionnent avec tous les parents			4	21%
1-S'adapter en fonction de la personnalité et non du milieu social			4	21%
3-Il faut faire preuve d'ouverture			2	11%
3-Il faut faire preuve de patience			2	11%

68% des directrices utilisent des méthodes pour réduire les différends et les conflits entre les parents et les RSG alors que les RSG le font à 98%.

Les CPE qui utilisent des stratégies commencent par informer les parents (27%) et ils interviennent en se basant sur la régie interne du CPE (13%). Dans une deuxième étape, les CPE considèrent que les parents et les RSG doivent se parler avec honnêteté (27%) et que le CPE doit intervenir indirectement, par l'intermédiaire de la RSG. En troisième lieu, les CPE privilégient les étapes de la médiation (40%).

Pour leur part, en cas de différend ou de conflit, les RSG désirent intervenir rapidement (20%) et dans la confidentialité (11%). Elles favorisent la discussion et le dialogue avec les parents (27%), indiquent qu'il est préférable de parler au parent par téléphone (11%) et que la RSG doit clarifier les choses avec les parents (7%) et les respecter (7%). Dans un troisième temps, les RSG font part qu'une solution doit être proposée par l'une ou l'autre des parties, voire par les deux (32%)

68% des directrices et seulement 8% des RSG utilisent des méthodes et des stratégies différentes lorsque les parents sont d'une autre origine ethnique. Les directrices concernées expliquent qu'il faut respecter les différences culturelles (50%) et s'assurer que les parents ont bien compris ce qu'on leur dit (17%). Au contraire, des directrices font part que les mêmes méthodes fonctionnent avec tout le monde (25%) et 32% des RSG pensent également cela. Des RSG précisent qu'il faut s'adapter en fonction de la personnalité des gens et non de leur origine (21%).

Avec les parents de milieu défavorisé, contrairement aux parents ethniques, les directrices modifient peu leurs méthodes et stratégies. Elles ne sont que 22% à le faire contre seulement 8% des RSG. Les directrices, qu'elles utilisent ou non des méthodes différentes avec les parents de milieu défavorisé, avancent exactement les mêmes raisons que celles invoquées pour les parents ethniques : le respect des différences culturelles (50%) et le fait que les mêmes méthodes fonctionnent avec tout le monde (33%). 17% des directrices pensent aussi que ces parents ont plus besoin d'être rassurés que les autres.

De la même manière qu'avec les parents ethniques, pour les parents de milieu défavorisé, les RSG disent aussi que les mêmes méthodes fonctionnent avec tous les parents (21%) et qu'il faut s'adapter en fonction de la personnalité des gens et non de leur milieu social (21%). D'autres ajoutent qu'il faut faire preuve d'ouverture (11%) et de patience (11%).

TRCS 9 : ATTITUDES DU PÈRE ET DE LA MÈRE FACE AUX DIFFÉRENDS ET CONFLITS

RSG			
R38a	Le père aurait plutôt tendance ?	(Sausse)	Rép. : 58/58
	NSP	34 58%	
	À les amplifier	3 12%	
	À les atténuer	5 22%	
	À les désamorcer	8 33%	
	Autre	8 33%	
Précisions RSG (28/58)			
	1-Ne s'implique pas	12 43%	
	1-Père peut être plus agressif	3 11%	
R38b	Différence d'attitude du père en fonction de son origine ethnique ou culturelle ?		Rép. : 58/58
	NSP	31 55%	
	Oui	10 37%	
	Non	17 63%	
Précisions RSG (12/58)			
	1-Le père passe par la mère	2 17%	
	1-Le père écoute point de vue de la RSG	2 17%	

1-Le père fuit la situation	2	17%	
R38c Différence d'attitude du père si d'un milieu défavorisé ?			Rép. : 58/58
NSP	30	52%	
Oui	7	25%	
Non	21	75%	
Précisions RSG (6/58)			
R39a La mère aborde différemment du père le sujet des différends et des conflits ? (Sausse)			Rép. : 58/58
NSP	19	33%	
Oui	35	90%	
Non	4	10%	
Précisions RSG (22/58)			
1-S'implique plus	7	32%	
2-Verbalise plus	5	23%	
3-Plus exigeante	4	18%	
3-Plus émotive	4	18%	
R39b Différence d'attitude de la mère en fonction de son origine ethnique ou culturelle ?			Rép. : 58/58
NSP	29	52%	
Oui	8	29%	
Non	21	71%	
Précisions RSG (11/58)			
1-Si problème de langage	2	18%	
R39c Différence d'attitude de la mère si d'un milieu défavorisé ?			Rép. : 58/58
NSP	28	49%	
Oui	10	33%	
Non	20	67%	
Précisions RSG (15/58)			
1-mère inquiète car l'enfant parle de la RSG à la maison	2	13%	
R43 Quelles manières de faire souhaitez-vous de la part des parents ?			Rép. : 45/58
1-Dialogue, parler de ce qui dérange	23	51%	
2-Trouver une solution, seule ou ensemble	13	29%	
3-Approche rapide	11	24%	
4-Approche directe	10	22%	
5-Échange sur sentiments ressentis	5	11%	
6-Confidentialité	4	9%	

Au sujet des différends et des conflits, 12% des RSG pensent que le père a plutôt tendance à les amplifier, 22% pensent au contraire qu'il les atténue et 33% pensent

qu'il les désamorce. 33% des RSG amènent diverses autres idées sur le sujet. Les RSG qui précisent leur point de vue indiquent que le père ne s'implique pas (43%) et qu'il peut parfois être agressif (11%).

37% des RSG notent une différence d'attitude du père s'il est d'une autre origine ethnique ou culturelle. Comme précision, les RSG indiquent que le père passe par la mère (17%) ou qu'il fuit la situation (17%). En revanche, d'autres RSG font part que le père ethnique écoute leur point de vue (17%).

Pour les pères de milieu défavorisés, les RSG pensent aussi qu'ils ont une attitude différente mais elle le pensent dans une moindre proportion que pour les pères ethniques (25%). Celles qui apportent des précisions déclarent qu'ils sont mal à l'aise (33%), qu'ils amplifient les conflits (17%), qu'ils sont négatifs (17%), prennent la RSG pour une aide familiale (17%) ou passent par la mère en cas de difficultés (17%). Une seule RSG considère que les problèmes de relations sont liées aux personnes et non au milieu social.

Au sujet de la mère, 90% des RSG indiquent qu'elles abordent différemment du père la question des différends et des conflits. Les RSG précisent que les mères s'impliquent plus (32%), qu'elles verbalisent plus (23%) et qu'elles sont aussi plus exigeante (18%) et plus émotives (18%).

Pour les RSG, la mère ethnique a aussi une attitude différente des autres mères (29%) mais cependant en moindre proportion que les pères ethniques. Les RSG parlent de difficultés de communication reliées au langage (18%).

Les RSG pensent aussi que les mères de milieu défavorisé ont une attitude différente des autres mères (33%) et celles qui en parlent précisent que cela est lié à un sentiment d'insécurité de ces mères (13%).

Enfin quand on demande aux RSG quelles manières de faire elles souhaitent que les parents utilisent avec elles, elles répondent qu'ils doivent dialoguer, parler de ce qui les dérange (51%), adopter une approche rapide (24%) et directe avec eux (22%), qu'ils doivent échanger sur les sentiments qu'ils ressentent (11%) et aussi qu'ils doivent utiliser la confidentialité (9%). Enfin, les parents devraient proposer une solution à la RSG (29%). On peut remarquer une similitude frappante entre ce que font les RSG pour réduire les différends et les conflits avec les parents et ce qu'elles souhaitent que ces derniers fassent avec elles.

TRCS 10 : PRÉVENTION DES CONFLITS

DIRECTRICES ET RSG		
Quelles sont vos suggestions pour prévenir les différends et les conflits entre parents et RSG ?		
Directrices, D27 (23/28)		
1-Information aux RSG et aux parents	9	39%
1-Formation aux RSG et aux parents	9	39%
3-Régie interne présentée lors de la première rencontre parents-RSG	5	22%
4-Contrat plus clair, plus uniforme	4	17%
5-Parents et RSG doivent parler de leurs attentes	3	13%
5-Développer un sentiment d'appartenance au CPE pour les parents	3	13%
5-Plus de relations CPE-parents	3	13%
5-Bonne communication parents-RSG	3	13%
RSG, R48 (55/58)		
1-RSG doit dialoguer avec le parent	14	25%
1-Transparence lors de la première rencontre avec le parent	14	25%
3-RSG doit avoir régie interne, contrat plus clair, plus unif, plus détaillé	10	18%
4-RSG sécurise le parent	8	15%
5-Bonne communication parents-RSG	7	13%
6-Intervention rapide	6	11%
7-Verbaliser, dire ce qui ne va pas	5	9%
9-CPE doit informer les parents, RSG	4	7%
9-Franchise, honnêteté RSG, parents	4	7%

Les directrices et les RSG ne proposent pas les mêmes manières principales de faire pour prévenir les différends et les conflits entre les parents et les RSG.

Alors que les directrices pensent essentiellement à informer les parents et les RSG (39%), à les former (39%), les RSG parlent plutôt de dialogue avec les parents (25%) et de transparence lors de la première rencontre avec eux (25%).

Sur d'autres points, les directrices et les parents se rejoignent comme un contrat plus clair et plus uniforme (17% pour les directrices et 18% pour les RSG), une bonne communication parents-RSG (18% pour les directrices et 18% pour les RSG). Si certaines directrices parlent de développer un sentiment d'appartenance au CPE pour les parents (13%) et de développer plus de relations entre les parents et le CPE (13%), aucune des RSG ne fait pas de telles propositions.

2.3 TABLEAUX COMPARATIFS DE CERTAINES CATÉGORIES DE RSG (TC 1 à TC 6)

TC 1 : RSG MONOPARENTALES ET RSG AYANT UN CONJOINT

	<u>RSG monoparentales</u>	<u>RSG ayant un conjoint</u>
R46c Nbre de différends et de conflits		
Nbre de différends	2,6	1,8
Nbre de conflits	1,4	0,4
R46d Solution aux différends et aux conflits		
% de résolutions des différends	90%	84%
% de résolutions des conflits	42%	42%

Les RSG monoparentales ont en moyenne plus de différends (2,6 contre 1,8) et beaucoup plus de conflits (1,4 contre 0,4) que celles qui ont un conjoint.

Concernant leur capacité à solutionner les différends et les conflits, les RSG monoparentales y parviennent sensiblement de la même manière que les RSG ayant un conjoint.

TC 2 : RSG AYANT UNE FORMATION UNIVERSITAIRE ET AUTRES RSG

	<u>RSG avec formation univers.</u>	<u>RSG sans aucune form</u>	<u>autres RSG</u>
R46c Nbre de différends et de conflits			
Nbre de différends	2,2	2,3	1,9
Nbre de conflits	0,3	0,3	0,7
R46d Solution aux différends et aux conflits			
% de résolutions des différends	67%	99%	90%
% de résolutions des conflits	50%	0%	41%

Les RSG qui ont une formation universitaire ont plus de différends que les autres RSG (2,2 contre 1,9) et elles arrivent moins bien à les résoudre (67% contre 90%). Par contre, elles ont 2 fois moins de conflits (0,3 contre 0,6) que les autres RSG et les résolvent mieux (50% contre 41%).

Concernant le nombre de différends et de conflits, il est étonnant de constater que les RSG qui n'ont aucune formation en petite enfance arrivent au même résultat que celles qui ont cette formation de niveau universitaire. Par contre, à la différence de leurs collègues, elles résolvent pratiquement tous leurs différends (à 99%) mais curieusement aucun de leurs conflits.

TC 3 : RSG IMMIGRANTES ET RSG NÉES AU CANADA

	<u>RSG immigrantes</u>	<u>RSG nées au Canada</u>
R46c Nbre de différends et de conflits		
Nbre de différends	0,6	2,2
Nbre de conflits	0,3	0,7
R46d Solution aux différends et aux conflits		
% de résolutions des différends	80%	86%
% de résolutions des conflits	25%	46%
	<u>RSG originaires de France</u>	<u>toutes autres RSG</u>
R46c Nbre de différends et de conflits		
Nbre de différends	2	2,2
Nbre de conflits	0,5	0,6
R46d Solution aux différends et aux conflits		
% de résolutions des différends	99%	84%
% de résolutions des conflits	50%	41%

Les RSG nées à l'étranger, exception faite des Françaises, ont en moyenne 3,7 fois moins de différends et 2 fois moins de conflits que les RSG nées au Canada. Par contre, elles solutionnent moins bien les différends et les conflits.

Les Françaises solutionnent pratiquement tous leurs différends (99%) avec les parents et elles réussissent aussi mieux que toutes les autres RSG, immigrantes ou non, à régler les conflits (50% contre 42%). Il est possible que le succès des Françaises vienne de deux manières d'agir facilement observables chez ces personnes : leur facilité à communiquer verbalement et à extérioriser leurs sentiments. La première méthode permet de dire au jour le jour au parent ce qui ne va pas et la seconde de ne pas accumuler de la frustration.

TC 4 : RSG RECONNUES DEPUIS MOINS D'UN AN ET AUTRES RSG

	<u>RSG (moins de 1 an : 22)</u>	<u>RSG (plus de 1 an : 36)</u>
R1a Age	35 ans	40 ans
R2 Monoparentales	27%	11%
R9 Nbre d'enfants de la RSG	1,6	2,1
R8 Formation générale		

secondaire	36%	31%
collégiale	36%	36%
universitaire	28%	33%

R9	Formation en petite enfance		
	aucune	27%	0%
	celle exigée par le MFE	41%	56%
	collégiale	18%	25%
	universitaire	14%	19%
R36	Valeurs fondamentales	77%	92%
R45a	Utilisez-vous un intermédiaire pour solutionner les différends et les conflits?		
	Assez souvent	8%	8%
	Peu souvent	67%	56%
	Très souvent	25%	36%
R46c	Nbre de différends et de conflits		
	Nbre de différends	1,9	1,9
	Nbre de conflits	0,5	0,7
R46d	Solution aux différends et aux conflits		
	% de résolutions des différends	78%	88%
	% de résolutions des conflits	38%	43%

Les RSG reconnues depuis moins d'un an sont plus jeunes que celles qui le sont depuis plus d'un an (35 ans contre 40 ans). Elles ont aussi moins d'enfants en moyenne (1,6 contre 2,1) et sont 2,5 fois plus souvent monoparentales (27% contre 11%).

Leur formation générale est assez semblable à leurs collègues, excepté qu'elles sont moins souvent universitaires. Près du tiers des RSG reconnues depuis moins d'un an n'ont aucune formation en petite enfance et celles qui en ont une sont moins nombreuses que leurs collègues plus anciennes à avoir suivi la formation exigée par le MFE ou à avoir fréquenté le collège (18% contre 25%) ou l'université (14% contre 19%).

Concernant les valeurs fondamentales, les RSG reconnues depuis moins d'un an sont beaucoup moins nombreuses que leurs collègues à chercher à les partager avec les parents (77% contre 92%) et elles utilisent aussi plus souvent les services d'un intermédiaire pour chercher à solutionner leurs différends et leurs conflits avec les parents.

Enfin, les RSG nouvellement reconnues arrivent moins bien à solutionner les différends que leurs collègues (78% contre 88%). La tendance est la même pour les conflits (38% contre 43%).

TC 5 : RSG N'AYANT PAS DE DIFFÉRENDS NI DE CONFLITS

Nombre de RSG : 8 (14%)		<u>RSG sans différends ni conflits</u>	<u>Moyenne des autres RSG</u>
R1a	Age moyen	37 ans	38 ans
R2	Statut : avec conjoint	100%	81%
R6	Depuis combien de temps êtes-vous reconnue ?		
	Moins de 1 an	12%	38%
	Plus de 3 ans	88%	45%
R9	Formation en petite enfance :		
	Collégiale	37%	21%
	Universitaire	26%	16%
R10	Autre pays d'origine que Canada	73%	84%
R11c	Autres langues parlées	88%	74%
R14	Qualités de la RSG idéale :		
1-	Aime la compagnie des enfants (50%)	Aime la compagnie des enfants (22%)	
2 -	patiente (25%)	patiente (22%)	
3-	organisée (25%)	organisée (12%)	
	Vos qualités :		
1-	Honnête (25%)	intérêt au travail (17%)	
2 -	patiente (25%)	patiente (28%)	
3-	sociable (25%), organisée (25%)	organisée (17%)	
R16	Le soutien du CPE est :		
	Très important	93%	67%
	Assez important	<u>7%</u>	<u>21%</u>
	Total	100%	88%
R20	Les parents sont des part. pour la RSG	97%	48%
R23	Sur quoi basez-vous principalement la communication avec les parents ?		

L'enfant	100%	98%
R24 Affichez-vous dans votre service de garde des photos de la famille de l'enfant ?		
Très souvent	25%	14%

R26	Vous arrive-t-il de demander au parent quelle genre de nuit ou de fin de semaine son enfant a passé ?		
	Très souvent	62%	57%
R27a	Encouragez-vous l'enfant à raconter sa journée à ses parents ?		
	Très souvent	75%	53%
R27b	Faites-vous un compte-rendu verbal aux parents ?		
	Très souvent	75%	59%
R27c	Faites-vous un compte-rendu écrit aux parents ?		
	Occasionnellement	50%	15%
R28	L'implication des parents c'est :		
	Très important	100%	88%
R33	Etes-vous intéressée à participer à une format. sur les relations parents-RSG ?		
	Oui	86%	48%
R33a	Dans cette formation, choisiriez-vous un atelier dirigé auquel pourraient participer conjointement des parents et des RSG ?		
	Je suis intéressée	100%	62%
R36	Cherchez-vous à identifier les valeurs principales à partager avec les parents ?		
	Oui	100%	88%
R40d	Problèmes particuliers avec les parents de milieux défavorisés ?		
	Non	100%	33%
R41a	Les parents se sentent-ils menacés par les situations incertaines ou inconnues ?		
	Non	62%	49%
	Précisions :		
	Les parents font confiance à la RSG	75%	43%
R41b	Les parents d'origine ethnique se sentent-ils menacés par les situations incertaines ou inconnues ?		
	Non	100%	81%

R41c Les parents de milieu défavorisé se sentent-ils menacés par les situations incertaines ou inconnues ?		
Non	100%	71%

R42a Méthodes et stratégies pour réduire les différends et les conflits ?		
Intervention rapide	37%	20%
RSG doit clarifier les choses	25%	7%
Discussion, dialogue	50%	27%
Solution proposée	25%	32%
R45a pourquoi ne faites-vous pas appel à un intermédiaire pour réduire les différends et les conflits avec les parents ?		
Je règle les problèmes seule	57%	37%
R48 Vos suggestions pour prévenir les différends et les conflits parents-RSG?		
Transparence lors de la première rencontre	25%	25%
RSG doit dialoguer avec les parents	37%	25%

L'âge moyen est sensiblement le même chez les RSG qui n'ont ni différend ni conflit avec les parents (37 ans) et chez celles qui en ont (38 ans)

Toutes les RSG qui n'ont ni différend ni conflit avec les parents ont un conjoint (100%), ce qui est supérieur à la moyenne des autres RSG (81%)

88% des RSG n'ayant pas de différend ou de conflit avec les parents sont reconnues par un CPE depuis au moins 3 ans, c'est presque le double des autres RSG (45%).

Les RSG qui n'ont ni différend ni conflit avec les parents ont une meilleure formation secondaire (37% contre 21%) et universitaire (26% contre 16%) que la moyenne de leurs collègues.

Plus du tiers de la première catégorie de RSG est née à l'étranger (37%), ce qui n'est que le cas du quart des autres RSG (26%). **Elles sont également plus nombreuses à parler d'autres langues que leur langue maternelle (88% contre 74%).**

Au sujet de leur propres qualités, les RSG n'ayant pas de différend ou de conflit avec les parents diffèrent de leurs collègues car elles placent en premier l'honnêteté au lieu de l'intérêt au travail. Pour la troisième qualité, comme leurs collègues, elles choisissent aussi l'organisation mais elles la placent à égalité avec la capacité à communiquer.

Les RSG qui n'ont pas de différend ou de conflit avec les parents ont toutes (100%) le point de vue que le soutien apporté par leur CPE est très important ou assez important. Leurs collègues sont moins unanimes sur ce sujet (88%).

Les RSG n'ayant ni différend ni conflit avec les parents sont presque unanimes (97%) à considérer les parents comme des partenaires. C'est presque le double de la moyenne de leurs autres collègues (45%)

La première catégorie de RSG est unanime à placer l'enfant au premier plan de la communication avec les parents (100%). Les autres RSG ont sensiblement le même avis (98%)

Les RSG qui n'ont pas de différend ou de conflit avec les parents affichent plus que leurs collègues des photos de la famille de l'enfant (25% contre 14%). Elles demandent aussi plus souvent aux parents quel genre de nuit leur enfant a passé (62% contre 57%) et elles encouragent beaucoup plus l'enfant à raconter leur journée à leurs parents (75% contre 57%). Enfin, elles sont également plus nombreuses à faire très souvent un compte-rendu verbal aux parents (75% contre 59%) ou un compte-rendu écrit occasionnels aux parents (50% contre 15%).

Les RSG n'ayant ni différend ni conflit avec les parents rejoignent les autres RSG sur le fait de considérer comme très importante l'implication des parents. Cependant, elles sont unanimes sur le sujet (100%), ce qui n'est pas le cas de leurs collègues (88%)

Concernant la participation à une formation sur le sujet des relations parents-RSG, Les premières sont beaucoup plus nombreuses à vouloir y participer (86% contre 48%). Elles sont aussi unanimes à accepter que des parents puissent participer avec elles à un même atelier dirigé sur le sujet de leurs relations. (100% contre 62%)

La première catégorie de RSG est également unanime dans l'identification des valeurs principales à partager avec les parents (100% contre 88%). De la même manière, ces RSG ne voient pas de problème particulier avec les parents de milieu défavorisé (100% contre 87%).

Concernant les situations incertaines ou inconnues, les RSG qui n'ont pas de différend ou de conflit avec les parents sont plus nombreuses que leurs collègues à penser que leurs parents ne se sentent pas menacés (62% contre 49%). Elles considèrent aussi dans une plus grande proportion que les autres RSG que les parents leur font confiance (75% contre 43%). Les premières RSG sont unanimes à penser que les parents d'origine ethnique (100% contre 81%) ou de milieu défavorisé (100% contre 71%) ne se sentent pas plus menacés que les autres parents.

Les 2 catégories de RSG semblent utiliser les mêmes méthodes et les mêmes stratégies pour réduire les différends et les conflits avec les parents mais il est intéressant de remarquer que les premières sont plus nombreuses à les mettre en pratique, autant pour l'intervention rapide (37% contre 20%), la clarification des choses (25% contre 7%), la discussion et le dialogue (50% contre 27%). En revanche, les premières RSG accordent un peu moins d'importance à la solution proposée (25% contre 32%). En cas de difficultés avec les parents, parmi les RSG qui ne font pas appel à un intermédiaire, on peut constater que les premières RSG sont plus nombreuses que leurs collègues à donner comme explication qu'elles règlent les problèmes seules (57% contre 37%).

Enfin, concernant la prévention des différends et des conflits, les 2 catégories de RSG privilégient dans la même proportion la transparence avec les parents lors de la première rencontre (25% pour chacune). Cependant, les premières accordent plus d'importance au dialogue avec les parents (37% contre 25%).

TC 6 : RSG PRATIQUANT RÉGULIÈREMENT LA RELAXATION

Nombre de RSG : 12 (20%)		<u>RSG pratiquant régul. la relaxation</u>	<u>Moyenne des autres RSG</u>
R1a	Age moyen	41 ans	38 ans
R2	Statut : avec conjoint	92%	81%

R10	Autre origine que Canada	42%	16%
R23	Nombre moyen d'enfants	2,4	1,9
R19	Les relations avec les parents, c'est :		
	Très important	100%	98%
R28	L'implication des parents c'est :		
	Très important	92%	88%
R37	Différends et conflits		
	Aucun différend et aucun conflit	58%	13%
	Aucun différend	67%	34%
	Aucun conflit	75%	69%
R46d	Solution aux différends et conflits		
	Différends	99%	85%
	Conflits	67%	42%
R48	Suggestions pour prévenir les différends et les conflits?		
	Transparence lors de la première rencontre	58%	25%
	Dialogue avec les parents	50%	25%
	Sécuriser le parent	37%	15%

Les RSG qui pratiquent régulièrement la relaxation sont un peu plus âgées que la moyenne de leur collègues (41 ans contre 38 ans) et ont aussi plus souvent un conjoint (91% contre 81%). Elles sont nées à l'étranger en plus grande proportion que les autres RSG (42% contre 16%) et en moyenne, elles ont plus d'enfants que leurs collègues (2,4 contre 1,9)

Les RSG pratiquant régulièrement la relaxation, sont unanimes à considérer comme très important les relations avec les parents (100% contre 98%). Elles sont également très nombreuses penser que l'implication de ces derniers dans leur service de garde est très importante (92% contre 88%).

Les RSG qui pratiquent régulièrement la relaxation ont environ 4 fois moins de différends et de conflit avec leurs parents que les autres RSG. Elles

sont aussi 2 fois plus nombreuses à n'avoir aucun différend (67% contre 34%). Pour les conflits, elles s'en sortent également mieux que la moyenne de leur collègues (75% contre 69%)

Toujours concernant les différends et les conflits, les RSG qui pratiquent régulièrement la relaxation ont un taux de résolution des différends avec les parents qui est presque parfait (99% contre 85%) et un bon taux pour les conflits (67% contre 42%).

Pour prévenir les différends et les conflits, les RSG qui pratiquent régulièrement la relaxation mentionnent les mêmes suggestions que leurs collègues mais dans de plus grandes proportions. Elles choisissent tout d'abord la transparence lors de la première rencontre avec les parents (58% contre 25%), puis le dialogue avec les parents (50% contre 25%) et enfin la sécurisation des parents (37% contre 15%).

2.4 TABLEAUX DE SOUTIEN AUX QUESTIONS PRINCIPALES (TS 1 à TS 5)

TS1 : SERVICE DE GARDE DE LA RSG

RSG					
R14 Qualités de la RSG					Rép. : 58/58
RSG idéale			Vous		
1- Aime compagnie enfants	13	22%	1- intérêt au travail	10	17%
Chaleureuse	6	10%	patiente	9	16%
Maternelle	5	9%	maternelle	5	9%
2- Patiente	13	22%	2- patiente	16	28%
Organisée	8	14%	travailleuse	4	7%
Généreuse	8	14%	sociable	4	7%
3- Organisée	7	12%	3- organisée	10	17%
Patiente	6	10%	patiente	4	7%
Chaleureuse	4	7%	chaleureuse	3	5%
Maternelle	4	7%	sociable	3	5%
RESPECT DES LOIS ET RÈGLEMENTS PAR LA RSG					
DIRECTRICES ET RSG					
Les RSG respectent les lois et les règlements du Québec ?					
			<u>Directrices D12a (27/28)</u>		<u>RSG R18a (58/58)</u>
Très souvent	21	78%		56	97%
Assez souvent	6	22%		2	3%
Peu souvent	0			0	
Très peu souvent	0			0	
Les RSG respectent l'entente de services avec parents ?					
			<u>Directrices D12b (27/28)</u>		<u>RSG R18b (58/58)</u>
Très souvent:	17	63%		57	98%
Assez souvent	9	33%		1	2%
Peu souvent	1	4%			
Très peu souvent	0				
SOUTIEN DU CPE					
DIRECTRICES					
D15 Support aux RSG et parents pour situations conflictuelle ? (Cook)					Rép.: 28/28
oui	25	89%			
non	3	11%			
Si oui, quelle forme prend ce support? directrices (24/28)					

1-Ressources humaines	14	50%
1-Visites de soutien aux RSG	7	25%
1-Support téléphonique	6	21%
1-informations	4	14%

Si non, Devrait-il le faire ? directrices (1/28)

Oui	1
Non	0

Pourquoi ? ? directrices (4/28)

1-Pour aider à faire face aux situations	2	50%
--	---	-----

RSG

R16 Comment qualifiez-vous le soutien du CPE ? (Cook)

Rép.: 58/58

Très important	39	67%
Assez important	12	21%
Peu important	6	10%
Très peu important	1	2%

Soutien supplémentaire? RSG 26/58)

1-Formation mieux adaptée aux besoins de la RSG	4	15%
2-Banque de prêt de jouets et de jeux	3	12%
3-Plus de suivi pédagogique	3	12%

DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT

RSG

Qui influence le plus le développement social de l'enfant ? (Bronfenbrenner) Rép. : 58/58

RSG	16	28%
Père	0	
Mère	8	14%
Autres enfants	12	21%
Père, mère	9	16%
RSG, père, mère, autres enfants	8	14%
Autres réponses	2	3%

Précisions : RSG (/)

SUJETS DÉLICATS

RSG ou parent qui commence à aborder les sujets délicats ?

	<u>Directrices, D20 (23/28)</u>	<u>RSG, R44 (40/58)</u>
NSP	0	18 31%
indifféremment RSG ou parents	8 35%	14 35%
RSG	11 48%	25 62%
parents	4 17%	1 3%
_ Père	0	0
_ Mère	0	1

APPEL À UN INTERMÉDIAIRE

RSG

R45a Faites-vous appel à un intermédiaire pour solutionner les différends et les conflits avec les parents ? (Adler et Town) Rép. : 58/58

Très souvent	0	%
Assez souvent	4	8%
Peu souvent	25	56%
Jamais	16	36%

Pourquoi ? RSG (43/58)

1-Pour des conseils, soutien, pour avoir une autre opinion	26	60%
2-RSG règle les problèmes seule ou avec les parents	16	37%
3-Seulement si RSG n'a pas trouvé de solution	4	9%

R45b si vous faites appel à un intermédiaire, quel est-il ? Rép. : 27/58

Votre assistante	1	4%
Une amie	0	
Le conjoint du parent	0	
La directrice du CPE	9	33%
La conseillère pédagogique du CPE	3	11%
Le conjoint de la RSG	2	7%
Une autre RSG	2	7%

R45c Le parent fait-il appel à un intermédiaire pour solutionner les différends et les conflits avec les parents ? Rép. : 55/58

Très souvent	0	%
Assez souvent	3	%
Peu souvent	10	%
Jamais	31	%
Je ne sais pas	1	%

Pourquoi? RSG (10/58)

1-Parent se sent à l'aise pour parler	3	33%
2-Parents n'osent pas me parler	2	20%
2-Problème pas assez important pour utiliser un intermédiaire	2	20%

R45d Si le parent fait appel à un intermédiaire, quel est-il ? Rép. : 11/58

Votre assistante	0	%
Un(e) de ses ami(e)	2	%
Le conjoint du parent	0	%
Un autre parent	0	%
La directrice du CPE	4	%
La conseillère pédagogique du CPE	4	36%
Une autre personne	4	36%
Une psycho-éducatrice	1	9%
La propre mère du parent	1	9%

Le propre enfant du parent	1	9%
Je ne sais pas	1	9%

Qualités de la RSG

Les RSG considèrent que les 3 premières qualités de la RSG idéale doivent être d'aimer la compagnie des enfants (22%), être patiente (22%) et être organisée (12%). Quand elles parlent de leur qualités, les RSG placent en premier l'intérêt à faire le travail (17%). Ensuite reviennent à nouveau la patience (28%) et l'organisation (17%).

Respect des lois et des règlements et de l'entente de services

78% des directrices pensent que les RSG respectent très souvent ces lois et de ces règlements alors que les RSG pensent la même chose mais à 97%. Au sujet de l'entente de services, l'écart est encore plus grand entre les directrices (63%) et les RSG (98%). Une directrice pense même que les RSG respectent peu souvent cette entente.

Soutien du CPE

89% des directrices font part que leur CPE offre du soutien aux RSG et aux parents concernant les situations conflictuelles. Ce soutien prend la forme de ressources humaines (58%), de visites de soutien (29%), de support téléphonique (25%) et d'information (17%). Parmi les directrices qui apportent des explications, une seule est d'avis que les CPE ne devraient pas apporter de soutien aux RSG car ce seraient à ces dernières de veiller à leurs affaires. Deux autres directrices pensent que les CPE doivent aider les parents et les RSG à faire face aux situations et une dernière croit qu'ils faut supporter les RSG car les parents ne sont pas informés de leurs droits.

67% des RSG qualifient d'important le soutien offert par leur CPE, 21% le trouvent assez important. 10% des RSG le considère peu important et une seule RSG le trouve très peu important. Les RSG qui souhaitent plus de soutien de leur CPE aimeraient avoir une formation mieux adaptée à leurs besoins (15%), une banque de prêt de jouets et de jeux (12%) et plus de suivi pédagogique (12%).

28% des RSG croient que ce sont elles qui influencent le plus le développement social de l'enfant. 21% disent que ce sont plutôt les autres enfants. Aucune ne croit que c'est le père et 14% seulement pensent que c'est la mère. 16% pensent que ce sont à la fois le père et la mère et 14% croient que c'est à la fois la RSG, le père et la mère qui ont cette influence.

Qui aborde les sujets délicats?

Une minorité de directrices (48%) déclarent que ce sont les RSG qui commencent à aborder les sujets délicats avec les parents alors que les RSG sont majoritaires à penser cela (62%). De la même manière, alors que 17% des directrices pensent que ce sont les parents qui prennent l'initiative d'informer les RSG, ces dernières ne sont que 3% à le dire. Les unes et les autres pensent d'une manière égale que les parents et les RSG s'informent indifféremment les uns les autres (35%)

Appel à un intermédiaire

8% des RSG font appel assez souvent à un intermédiaire pour solutionner leurs difficultés avec les parents, **56% ne le font que peu souvent et 36% jamais**. Celles qui font appel à un intermédiaire choisissent tout d'abord la directrice du CPE (33%), ensuite la conseillère pédagogique (11%), le conjoint de la RSG ou une autre RSG (7%) et en dernier lieu leur assistante (4%). Les RSG qui font appel à un intermédiaire désirent principalement avoir des conseils, du soutien (60%). Celles qui n'utilisent pas d'intermédiaire préfèrent régler les problèmes seules (37%) et d'autres ne feraient appel à un intermédiaire que si elles n'ont pas pu trouver de solution aux difficultés (9%).

3% des RSG déclarent que les parents font assez souvent à un intermédiaire. Pour 10% d'entre elles, les parents le feraient peu souvent et 31% jamais. D'après certaines RSG, les parents se sentiraient à l'aise pour leur parler et n'auraient pas besoin d'utiliser d'intermédiaire (33%) ou le problème ne serait pas assez important pour nécessiter ce soutien (20%). **D'autres RSG pensent que les parents font appel à un intermédiaire quand ils n'osent pas parler à la RSG (20%).**

TS 2 : COLLABORATION

RSG

R21 Cherchez-vous à vous informer de la connaissance des parents ? (ASEGMSQ)

Rép.: 58/58

Très souvent	34	59%
Souvent	13	22%
Occasionnellement	11	19%
Jamais	0	

Pourquoi? RSG (52/58)

1-Ça m'aide dans mes interventions	17	33%
2-Pour en savoir plus sur l'enfant	16	32%

3-Pour continuité avec les parents	10	19%
------------------------------------	----	-----

R22 Comment vous définissez-vous ? (Peltier et Ponton)			Rép.: 58/58
Substitut de la mère	8	14%	
Gardienne	1	2%	
Pro de l'éducation	33	57%	
Autre	16	27%	

Précisions autres; RSG (11/58)

1-Continuité, complément de la mère	3	27%
2-Mélange de substitut, de gardienne et de professionnelle de l'éducation	3	27%
2-Partenaire des parents	2	18%

R24 Affichez-vous dans votre service de garde des photos de la famille de l'enfant comme frère(s) et sœur(s) ? (Nadeau, Stonehouse) Rép. : 58/58

Très souvent	8	14%
Souvent	3	5%
Occasionnellement	7	11%
Jamais	40	70%

R25 Affichez-vous dans votre service de garde des photos de l'enfant prises lors d'activités ? (Sausse) Rép. : 58/58

Très souvent	35	60%
Souvent	8	14%
Occasionnellement	9	16%
Jamais	6	10%

R26 Vous arrive-t-il de demander au parent quelle genre de nuit son enfant a passé?

Rép. : 58/58

Très souvent	33	57%
Souvent	16	28%
Occasionnellement	9	15%
Jamais	0	

MODE D'INFORMATION DES PARENTS

R27a Encouragez-vous l'enfant à raconter sa journée à ses parents ? (Bricault)

Rép. : 58/58

Très souvent	32	74%
Souvent	11	26%

R27b Faites-vous un compte-rendu verbal aux parents ? (Vion, Tardieu)

Rép. : 58/58

Très souvent	34	59%
Souvent	17	29%
Occasionnellement	6	10%
Jamais	1	2%

R27c Faites-vous un compte-rendu écrit aux parents ? (Dunster)			Rép. : 58/58
Très souvent	9	15%	
Souvent	0		
Occasionnellement	15	26%	
Jamais	33	57%	
cas particulier	1	2%	
Précisions RSG (41/58)			
1-Je ne le fais plus car les parents ne le lisaient ou comprenaient pas	8	20%	
1-Je préfère parler aux parents	8	20%	
3-Je le fais périodiquement	5	12%	
4-Je le fais pour les poupons ou les cas particuliers	4	8%	

Information par la RSG de la connaissance des parents de leur enfant

59% des RSG s'informent très souvent de la connaissance des parents, 22% le font souvent et 19% occasionnellement. Les RSG s'informent car cela les aide dans leurs interventions (33%), pour en savoir plus sur l'enfant (32%) et pour qu'il y ait continuité avec les parents et elles (19%).

Comment se définit la RSG?

57% des RSG se considèrent comme des professionnelles de l'éducation, 14% comme des substituts de la mère et seulement 2% comme des gardiennes. 27% des RSG se voient plutôt autrement : soit comme un complément à la mère (27%), comme un mélange de substitut, de professionnelle et de gardienne (27%) ou enfin comme une partenaire des parents (18%).

Affichage de photos

14% des RSG affichent très souvent dans leur service de garde des photos de la famille de l'enfant, 5% le font souvent, 12% occasionnellement et 70% ne le font jamais.

Par contre 60% des RSG affichent très souvent dans leur service des photos de l'enfant prises lors d'activités qu'elles organisent. 14% le font souvent, 9% le font occasionnellement et seulement 10% ne le font jamais.

Information auprès des parents

57% des RSG demandent régulièrement aux parents quelle genre de nuit leur enfant a passé, 28% le font souvent et 9% le font occasionnellement.

53% des RSG encouragent très souvent les enfants à raconter leur journée à leurs parents, 19% le font souvent, 14% le font occasionnellement et 12% ne le font jamais.

59% des RSG font régulièrement un compte-rendu verbal aux parents, 29% le font souvent, 10% le font occasionnellement et 2% ne le font jamais.

15% seulement des RSG font régulièrement un compte-rendu écrit aux parents, 26% le font occasionnellement et 57% ne le font jamais. Celles qui ne le font pas précisent qu'elles ont arrêté de le faire car les parents ne le lisaient pas ou ne le comprenaient pas (20%) ou qu'elles préfèrent parler aux parents (20%). Certaines RSG ne font un compte-rendu écrit que périodiquement (12%) ou uniquement pour les poupons (8%).

TS3 : RAPPROCHEMENT DES PARTENAIRES ÉDUCATIFS

RSG			
AFFECTION DE L'ENFANT			
R35	Le père vous perçoit-il comme une compétitrice pour l'affection de l'enfant ? (Sausse)		Rép. : 58/58
	Beaucoup	1 2%	
	Un peu	2 3%	
	Très peu	5 9%	
	Pas du tout	50 86%	
	Précisions : RSG (44/58)		
	1-Je n'ai pas remarqué de compétition	17 39%	
	2-Le père se sent bien au service de garde, me fait confiance	6 14%	
	La mère vous perçoit-elle comme une compétitrice pour l'affection de l'enfant ? (Sausse)		Rép. : 58/58
	Beaucoup :	2 3%	
	Un peu :	10 17%	
	Très peu :	9 16%	
	Pas du tout :	37 64%	
	Précisions RSG (47/58)		
	1-Je n'ai pas remarqué de compétition	11 23%	
	2-La mère culpabilise car elle doit laisser l'enfant	9 19%	
	3-La mère est parfois jalouse	6 13%	

Affection de l'enfant

86% des RSG indiquent que le père ne les perçoit pas comme des compétitrices pour l'affection de l'enfant, 9% ne les percevraient que très peu, 3% peu et seulement

2% beaucoup. Certaines RSG n'ont pas remarqué de compétition avec le père (39%) et d'autres disent que le père se sent bien au service de garde et qu'il leur font confiance (14%).

64% des RSG indiquent que la mère ne les perçoivent pas comme des compétitrices pour l'affection de l'enfant, 16% ne les percevraient que très peu, 17% peu et seulement 3% beaucoup. Certaines RSG n'ont pas remarqué de compétition avec la mère (23%) mais d'autres disent que la mère culpabilise car elle doit laisser son enfant au service de garde (19%) ou qu'elle est parfois jalouse (13%).

TS4 : INFORMATION ET FORMATION COLLABORATION

DIRECTRICES ET RSG			
INTERNET			
Guichet unique des places disponibles pour l'île de Montréal ?			
	<u>Directrices</u> , D14 (26/28)		<u>RSG</u> , R17 (58/58)
Très favorable	11	42%	43 75%
Assez favorable	11	42%	11 19%
Peu favorable	4	12%	2 3%
Très peu favorable	0		2 3%
Pourquoi? directrices (19/28)			
1-Facilite la tâche des parents			6 32%
2-Moins de perte de temps au téléphone			5 26%
3-Plus efficace pour combler les places et pour la recherche			2 11%
Pourquoi? RSG (51/58)			
1-Facilite la tâche des parents			7 14%
1-Bon pour les parents et les RSG			7 14%
3-Plus efficace pour combler les places			5 10%
3-Parent gagnera du temps			5 10%
INFORMATION-DIRECTRICES			
D16 Les infos disponibles actuellement pour personnel CPE au sujet des relations parents-RSG sont :			Rép. : 28/28
Très suffisante	0		

Suffisante	9	32%
Insuffisante	12	43%
Très insuffisante	7	25%

D25a Quelle est l'étendue de la connaissance des parents au sujet de la loi et du Règlement sur les CPE ? Rép. : 26/28

Très importante	2	8%
Assez importante	2	8%
Peu importante:	12	46%
Très peu importante	10	38%

D25b Est-ce le rôle du CPE d'informer les parents au sujet de la loi et du Règlement sur les CPE ? Rép. : 28/28

Oui	24	86%
Non	3	11%
Oui et non	1	3%

D25c Votre CPE informe-t-il les parents au sujet de la loi et du Règlement sur les CPE ? Rép. : 28/28

Oui	17	61%
Non	11	39%

Pourquoi ? directrice (9/28)

Manque de temps	3	%
Manque de moyens fin	0	
Manque de ressources	3	%
Autre	5	%

Précisions autre : directrices (5/28)

1-Le CPE ne rencontre pas le parent	2	%
2-Pas priorisé par le CPE	1	%
3-CPE forme la RSG pour cela	1	%
4-Le CPE n'en est pas encore rendu à cette étape	2	%

INFORMATION-RSG

R32 Souhaitez-vous recevoir de l'information sur le sujet des relations parents-RSG ? Rép. : 58/58

Pas intéressée	2	3%
Assez intéressée	14	24%
Très intéressée	42	73%

Pourquoi ? RSG (43/58)

1-Pour améliorer la communication avec les parents	9	21%
2-Pour complément d'information	8	19%
3-Pour trouver des solutions	7	16%
4-Pour obtenir des outils supplémentaires	6	14%

FORMATION-RSG

R33 Que pensez-vous de l'idée de participer à une formation sur le sujet des relations parents-RSG ? Rép. : 56/58

Pas intéressée	7	7%
Intéressée	48	48%

R33a	Mode d'organisation de cette formation ?		Rép. : 58/58
	Conférence	8 14%	
	Atelier dirigé RSG	8 14%	
	Atelier dirigé RSG-parents	36 62%	
	Cours magistraux	0	
	Autre	6 10	
R33b	Moment et heures choisies pour cette formation ?		Rép. : 58/58
	De jour 5	9%	
	De soir	33 57%	
	Samedi	21 36%	
	Dimanche	3 5%	
	Autre	0	
R33c	Contenu de cette formation ?		Rép. :58/58
	Rôle des parents et des RSG dév enfant	17 29%	
	Prévention des conflits	1 1%	
	Résolution des conflits	6 10%	
	Autre	3 5%	
	Rôle et prévention	1 1%	
	Résolution et prévention	6 10%	
	Rôle et résolution	2 3%	
	Rôle et autre	1 1%	
	Rôle, prévention et résolution	14 24%	
	Précisions; RSG		

Site internet

42% des directrices sont très favorables à un guichet unique sur internet pour les places disponibles pour le milieu familial, 42% sont assez favorables et 4% peu favorables. Celles qui ont apporté des précisions disent que cela facilitera la tâche des parents (32%) qu'il y aura moins de perte de temps au téléphone (26%) et que le site internet sera plus efficace que les méthodes actuelles pour combler les places vacantes et pour effectuer des recherches de places (11%).

Les RSG sont plus nombreuses que les directrices à être très favorables au guichet unique (75%). 19% y sont assez favorables, 3% peu favorables et 3% très peu favorables. Les RSG qui ont donné des explications disent tout comme les directrices que cela facilitera la tâche des parents (24%), et que le site sera plus efficace pour combler les places vacantes (10%). D'autres RSG pensent enfin que le site internet sera bon autant pour les parents que les RSG (14%).

Information directrices

32% des directrices trouvent que l'information actuellement à la disposition du personnel des CPE est suffisante, **43% la jugent insuffisante et 7% très insuffisante.**

Au sujet de la connaissance qu'ont les parents de la loi et du Règlement sur les CPE, 8% des directrices la trouve importante, 8% assez importante, **46% peu importante et 38% très peu importante.**

86% des directrices pensent aussi que c'est le rôle du CPE d'informer les parents de cette loi et de ce Règlement mais elles ne sont que 61% à le faire. Celles qui n'informent pas les parents disent que le CPE manque de temps (33%) et de ressources (33%), qu'il n'est pas encore rendu à cette étape (22%) ou qu'il n'a pas priorisé cet aspect (11%). D'autres directrices pensent que c'est à la RSG de le faire car le CPE ne rencontre pas les parents (22%) et que le CPE forme les RSG pour cela (11%).

Information RSG

73% des RSG sont très intéressées à recevoir de l'information sur le sujet des relations entre les parents et les RSG, 24% sont assez intéressées et seulement 3% ne sont pas intéressées. Parmi les 95% qui sont intéressées, des RSG avancent comme arguments que cela améliorera la communication avec leurs parents (21%), qu'elle y trouveront un complément d'information (19%), des solutions aux difficultés (16%) et des outils supplémentaires (14%).

Formation RSG

86% des RSG sont intéressées à suivre une formation sur le sujet des relations entre les parents et les RSG.

62% de ces RSG privilégient l'atelier dirigé avec des parents et des RSG, 8% l'atelier dirigé avec des RSG seulement, 8% choisissent la conférence et 10% préfèrent un mélange des uns et des autres. 33% des RSG veulent suivre des cours de soir, et 5% seulement préfèrent les suivre de jour. Enfin, 21% des RSG choisissent le samedi comme premier choix pour la journée.

Au sujet du contenu de la formation, 33% des RSG choisissent le rôle des parents et des RSG dans le développement de l'enfant, 27% à la fois ce rôle, la prévention et aussi la résolution des conflits, 12% la résolution et la prévention des conflits et 12% également la résolution des conflits seulement.

TS 5 : PRÉVENTION DES CONFLITS

DIRECTRICES ET RSG

D24 Participez-vous à des activités de relaxation ? (Lewis, Marks)

	Directrices, D24 (28/28)		RSG, R47 (58/58)	
Régulièrement	3	11%	12	21%
Occasionnellement	2	7%	3	5%
Jamais	23	82%	43	74%

Pourquoi ? directrices (19/28)

1-Pas le temps	11	58%
2-Fais autre chose	5	26%
3-Pas d'intérêt	3	16%

Pourquoi ? RSG (41/58)

1-Pas le temps	18	44%
2-Fais autre chose	13	32%
3-Pas d'intérêt	10	25%

Si vous participez à des activités de relaxation, lesquelles ? directrices (8/28)

1-Yoga, chi qong, taïchi	3	40%
1-Sport	3	40%
2-Lecture	2	25%

Si vous participez à des activités de relaxation, lesquelles ? RSG (25/58)

1-Lecture	10	40%
2-Chant ou musique	5	20%
3-Marche	4	16%
3-Bain 3	12%	
3-Je m'étends sur le dos	3	12%

INTERVENTION DU CPE

DIRECTRICES

D26 Est-il souhaitable que votre CPE intervienne pour prévenir les différends et les conflits entre les parents et les RSG ?

Rép. : 28/28

Oui	22	79%
Non	5	18%
Oui et non	1	3%

Si oui, quelles sont vos stratégies? directrices (18/28)

1-CPE informe ou forme parents et RSG	11	61%
2-Rôle indir du CPE (support, clarifier contrat, fav autonomie parents et RSG)	7	39%
3-Rôle d'arbitre	2	11%

Si non, pourquoi? directrices (5/28)

1-C'est aux parents et à la RSG de communiquer :	3	60%
2-Tout se passe chez la RSG	2	40%
3-Le CPE n'est pas toujours chez la RSG	1	20%

Activités de relaxation

Les directrices (11%) et les RSG (21%) ne participent pas en grand nombre à des activités régulières de relaxation. Un petit nombre des directrices (7%) et des RSG (5%) n'y participent qu'occasionnellement. **Enfin, en proportion, les directrices (82%) sont plus nombreuses que les RSG (74%) à ne jamais participer à des activités de relaxation.** Les directrices et les RSG avancent les mêmes arguments faisant qu'elles ne participent pas à des activités de relaxation. Elles déclarent ne pas avoir le temps, faire autre chose ou ne pas avoir d'intérêt pour la relaxation (16% des directrices et 25% des RSG). **On peut remarquer que les RSG sont moins nombreuses que les directrices à invoquer le manque de temps (58% des directrices et 44% des RSG) et elles sont aussi plus nombreuses que les directrices à faire autre chose (26% des directrices et 32% des RSG).**

Dans les activités de relaxation qu'elles déclarent pratiquer, les directrices font du yoga, du taï-chi ou du chi-qong (40%), du sport (40%) ou de la lecture (25%). Les RSG pratiquent d'abord la lecture (40%, ensuite le chant ou la musique (20%), la marche (16%) et enfin le bain (12%) ou s'étendre sur le dos (12%).

Intervention du CPE

79% des directrices sont d'avis qu'il est souhaitable que le CPE intervienne pour prévenir les différends et les conflits entre les parents et les RSG. Une majorité de ces RSG pensent que le CPE doit informer et former les parents et les RSG (61%). 39% croient aussi que le CPE doit avoir un rôle indirect en donnant du support, en clarifiant les contrats ou en favorisant l'autonomie des parents et des RSG (39%). Enfin, certaines autres directrices voient le CPE jouer un rôle d'arbitre (11%).

Les directrices opposées à l'intervention du CPE dans la prévention des différends et des conflits entre les parents et les RSG avancent majoritairement l'argument que la communication doit se faire entre les parents et la RSG (60%).

Enfin, d'autres directrices disent que le CPE ne doit pas intervenir car tout se passe chez la RSG (40%) ou dans le même ordre d'idée que le CPE n'est pas toujours chez la RSG (20%).

3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après l'analyse des différentes informations recueillies auprès des parents et des R.S.G., nous en sommes arrivés aux conclusions suivantes concernant les relations entre les parents et les RSG.

SERVICE DE GARDE DE LA RSG

Les RSG, et les directrices de CPE sont unanimes à considérer que le travail de RSG devrait être davantage valorisé dans la société. Les RSG ne veulent plus être considérées comme des gardiennes mais comme des professionnelles de l'éducation et leur point de vue va dans le même sens de l'observation de Pelletier et Ponton en 1984, chez les éducatrices travaillant en installation. La valorisation de l'image de la RSG présenterait le triple avantage de faire reconnaître leur fonction sociale et éducative auprès des parents (Pelletier, 1983) et de favoriser leur relation avec la mère (Sausse, 1982).

COLLABORATION

Les RSG sont très conscientes de l'importance d'entretenir une bonne relation avec les parents et en mettant l'enfant au cœur de leur communication, elles contribuent à favoriser chez lui un développement harmonieux (Falardeau et Cloutier (1986). Dans la recherche de solution concernant l'enfant, les RSG sont très nombreuses à impliquer les parents et cela présente l'avantage qu'en cas d'échec, elles n'ont pas à supporter tout le poids de la culpabilité (Bricault, 1995).

En faisant souvent ou très souvent aux parents un compte-rendu verbal de la journée passée par l'enfant au service de garde, les RSG, par la conversation, favorisent la coopération avec les parents (Vion, 1992) et elles démystifient les différences culturelles (Tardieu, 1994). De plus, par l'utilisation quotidienne du langage avec les parents d'origine ethnique, les RSG favorisent la communication interculturelle (Ouellet, 1991).

Les contacts réguliers permettent aussi aux RSG et aux parents de leur faire découvrir des préoccupations ou des intérêts communs (Rivest, 1998).

Le contexte de dialogue entretenu par les RSG permet à la mère d'accepter l'idée que son enfant puisse être confié à quelqu'un d'autre (Doucet, 1981). En encourageant l'enfant à reprendre contact avec leurs parents le soir, les RSG permettent le transfert de « l'énergie relationnelle » dont parle Bricault (1995). Elles contribuent ainsi à

sécuriser les parents qui se soucient de ce que vit leur enfant dans le service de garde (Dunster, 1994).

PARTICIPATION ET IMPLICATION

En donnant une grande importance à l'implication des parents et en les faisant participer, les RSG leur donnent le sentiment qu'ils sont compétents (Fuller, 1981) et qu'ils contrôlent leur vie, au moins en partie (Salomon, Chagnon et Turner, 1981) Cette manière de procéder des RSG, si elle est suivie de la réussite des parents dans leurs interventions, est le point de départ de la confiance (Cloutier et Tessier, 1981).

Le fait qu'un tiers des RSG indique que l'implication des parents de minorités ethniques ou de milieu défavorisé est plus faible que celle des autres parents confirme ce que certains auteurs avaient déjà remarqué pour l'installation (Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte, 1994). De plus, les RSG nous font part que l'implication des parents de milieu défavorisé est encore plus faible que celle des parents de milieux ethniques.

RAPPROCHEMENT DES PARTENAIRES ÉDUCATIFS

À peine le sixième des RSG place la mère comme principal agent de développement social de l'enfant. Or il apparaît que c'est elle qui a le plus d'influence sur le comportement social de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979). Avec cette méconnaissance, les RSG minimisent la nature particulièrement forte de la relation entre la mère et son enfant.

Les RSG sont nombreuses à chercher à identifier les valeurs fondamentales à partager avec les parents et en contexte interculturel, cela favorise la collaboration avec eux (Tardieu, 1994).

DIFFÉRENDS ET CONFLITS

Les motifs de différends et de conflits mentionnés par les RSG et les directrices sont semblables à ceux identifiés par des auteurs comme Dunster (1994) ou Nadeau (1997).

Au sujet du rôle du père dans les différends et les conflits, les RSG confirment ce que Sausse (1982) avait remarqué à savoir que le père a tendance à les désamorcer car il est moins impliqué que sa conjointe dans l'éducation de l'enfant.

Pour les problèmes particuliers avec les parents de milieux ethniques, les RSG et les directrices ont identifié les valeurs éducatives et les difficultés de communication liées au langage. Ces motifs font parties des 5 sources de discontinuité entre la famille et le service de garde, répertoriées par Powell (1980). Le lien entre communication interculturelle et langage que fait Ouellet (1991), peut être observé dans le milieu familial car les RSG qui parlent 3 langues ont deux fois moins de différends et de conflits que leurs collègues et elles règlent aussi la totalité de leurs différends.

Concernant les parents de milieu défavorisé, la moitié des directrices et moins d'un sixième des RSG ne voient aucun problème particulier avec ces parents. Ce point de vue tend à minimiser pour le milieu familial ce que certains chercheurs ont pu observer en installation où les conflits seraient deux fois plus nombreux avec les parents de milieu défavorisé (Cloutier, Champoux, Jacques et Marcotte, 1994).

Il semble y avoir un lien direct entre la capacité de la RSG à réduire sa propre anxiété et la nature de ses relations avec les parents. Les RSG qui pratiquent régulièrement la relaxation ont presque toutes un conjoint et cet élément peut leur apporter un sentiment de sécurité qui contribue à diminuer l'anxiété (Gingras, 1989). Mais ce qui est remarquable, c'est qu'elles ont quatre fois moins de différends et de conflits avec leurs parents que les autres RSG. Elles solutionnent aussi à 99% tous leurs différends avec les parents et elles réussissent deux fois mieux que les autres RSG à résoudre les conflits. Cela confirme le point de vue de Lewis (1989) pour qui la relaxation est un antidote naturel du corps contre l'anxiété.

RÉSOLUTION DES CONFLITS

Dans le processus de résolution des différends et des conflits, les RSG ont une approche de type coopératif car elles désirent clarifier les choses avec les parents, favoriser le dialogue avec eux tout en les respectant et enfin elles veulent en arriver à dégager une solution. Ce choix de la coopération par les RSG est d'autant plus intéressant qu'il serait très difficile à faire même s'il demeure la meilleure option. (Axelrod, cité par Adler et Town (1991).

Les RSG utilisent des façons de faire présentant des similitudes avec les étapes de la méthode gagnant-gagnant décrite par Adler et Towne (1991). Le choix des RSG de privilégier la méthode gagnant-gagnant avec les parents est confirmé par le fait qu'elles déclarent ne pas faire souvent appel à un intermédiaire pour solutionner les difficultés avec eux. Comme l'ont remarqué (Adler et Towne, 1991), un bon nombre de RSG a

sans doute le point de vue que s'en remettre à un arbitre implique d'une part un constat d'échec dans la relation avec les parents et nécessite d'autre part d'accepter l'idée qu'il y aura un gagnant et un perdant (Adler et Towne, 1991), ce qui peut provoquer des frustrations qui maintiendront le conflit latent.

PRÉVENTION DES CONFLITS

Toutes les RSG qui n'ont ni différend ni conflit avec les parents ont un conjoint, lequel constitue une présence régulière d'un autre adulte et ce qui, nous l'avons vu précédemment pourrait être un facteur de réduction de l'anxiété. Ces RSG sont nées à l'étranger en plus grand nombre que les autres RSG, et elles parlent aussi plus de langues. Elles ont une meilleure formation en petite enfance que les autres RSG et elles sont unanimes à identifier les valeurs principales à partager avec les parents. Elles sont aussi unanimes à placer l'enfant au premier plan de la communication avec les parents et presque unanimes à considérer ces derniers comme des partenaires. Enfin, elles plus nombreuses que leurs collègues à favoriser le dialogue avec les parents. Il semble également qu'elles soient prêtes à échanger, ce qui est le point de départ de la communication (Lebel, 1992). Dans leurs méthodes relationnelles, ces RSG sont plus conscientes que leurs collègues de l'importance de maintenir le contact avec les parents : elles affichent plus souvent des photos de la famille de l'enfant, demandent plus souvent aux parents quel genre de nuit l'enfant a passé, encourage plus l'enfant à raconter sa journée aux parents et enfin, elles font plus souvent aux parents des compte-rendu verbaux réguliers ou écrit occasionnels.

Il semble également y avoir un lien direct entre la capacité de la RSG à réduire l'anxiété des parents, particulièrement de la mère, et la nature de ses relations avec eux. En effet, les RSG n'ayant pas de différend ou de conflit dans leur service de garde sont plus nombreuses que leurs collègues à penser que les parents, y compris ceux de milieu ethnique ou minoritaires, leur font confiance. Ces RSG semblent correspondre à l'éducatrice modèle, tant recherchée par les parents (Sausse, 1982). Il est probable qu'elles réussissent à réduire chez la mère le double sentiment, non justifié, de culpabilité et de frustration : le premier étant lié à « l'abandon » de l'enfant et le second à la peur d'être dépossédée de l'affection de l'enfant (Kaiser et Rasminsky, 1995). En limitant l'anxiété des parents, les RSG évitent ainsi son effet dévastateur sur l'estime de soi (Lewis, 1989).

Les bonnes relations de ces RSG avec les parents semblent aussi avoir des influences bénéfiques sur leurs relations avec leur CPE car elles sont unanimes à considérer comme très important le soutien qu'elles en reçoivent. Elles sont aussi très nombreuses (2 fois plus que les autres RSG) à vouloir participer à une formation sur le sujet des relations parents-RSG. Dans cette formation, elles sont unanimes à voir leurs parents participer avec elles à un même atelier dirigé, ce qui n'est pas le cas de toutes leurs autres collègues.

Pour prévenir les différends et les conflits avec les parents, les RSG qui n'ont pas ces difficultés proposent les mêmes solutions que celles avancées par les autres RSG. Les premières sont cependant plus nombreuses à les mettre en pratique. Il est intéressant à remarquer que l'ensemble des RSG utilisent des stratégies identiques, autant pour la prévention que la résolution des différends et des conflits.

4. IMPACT DE LA RECHERCHE

La recherche effectuée auprès des RSG permet de dégager quatre éléments principaux :

- _ Le milieu familial reconnu par les CPE est un mode de garde essentiellement francophone sur l'île de Montréal;
- _ Les directrices et les RSG ont une perception différente sur de nombreux points concernant la question des relations entre les parents et les RSG;
- _ La nature des relations entre les parents et les RSG est directement influencée par la capacité de cette dernière à se sécuriser et à sécuriser les parents;
- _ Dans les relations entre les parents et les RSG, il y a peu de difficultés liées à l'origine ethnique ou culturelle des parents ou au fait qu'ils soient de milieu défavorisé.

4.1 LE MILIEU FAMILIAL : UN PHÉNOMÈNE MASSIVEMENT FRANCOPHONE

La majorité des CPE et des services de garde en milieu familial sont situés à Montréal et à 90% dans les quartiers francophones. On sait qu'historiquement, hormis les sœurs Grises dès 1863 avec leurs « salles d'asile », les Montréalais anglophones ont été les premiers à mettre sur pied en 1917, une « garderie » : la Montreal Day Nursery²¹³. Il est possible que cette implication traditionnelle dans un milieu spécifique explique le manque d'intérêt des Anglophones pour le milieu familial régi, un mode de garde qui date d'une vingtaine d'années seulement.

4.2 LES DIRECTRICES ET LES RSG : UNE DIFFÉRENCE DE PERCEPTION ET DE POINT DE VUE

Les points de vue des unes et des autres divergent sur toutes sortes de sujets comme l'origine des conflits entre les parents et les RSG et la manière de les régler ou la perception par rapport aux parents de milieux ethniques et surtout de milieu défavorisé. En règle générale, les RSG sont plus confiantes que les directrices, elles valorisent moins la différence et tendent plus vers des valeurs universelles.

²¹³ D'après Lalonde-Graton, M., *La Petite histoire des garderies*, Montréal, 1985, p. 13

4.3 LE FACTEUR DE RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ : UN ÉLÉMENT CENTRAL DES RELATIONS ENTRE LES PARENTS ET LES RSG

Il apparaît que les RSG qui possèdent la double aptitude de limiter leur anxiété et celle des parents, en particulier des mères, réussissent très bien dans leurs relations avec les parents. En effet, l'anxiété est reconnue comme une source importante des conflits (Dotsch, 1993). Il en résulte que non seulement ces RSG ont peu de dissensions avec les parents mais de plus, elles parviennent remarquablement à surmonter les difficultés lorsqu'elles se présentent.

La pratique régulière de la relaxation semble être un moyen qui aide efficacement les RSG à faire face à leur travail d'éducatrice et de communicatrice. En effet, la relaxation présente le double avantage non seulement de prévenir l'anxiété mais aussi de la réduire (Marks, 1979).

La communication humaine est un ensemble complexe où s'imbriquent de très nombreux éléments. En ce sens, bien qu'intéressante, la relaxation ne peut à elle seule, permettre aux RSG d'entretenir de bonnes relations avec les parents. Aussi, il conviendrait qu'elles utilisent des outils et des méthodes d'interventions appropriés. Parmi les outils, on peut citer des ententes de services et des politiques internes au service de garde qui soient précises et claires. Parmi les méthodes, on peut donner en exemple la première rencontre avec les parents où les RSG devraient faire preuve de transparence et leur indiquer exactement quelles sont leurs valeurs et leurs méthodes éducatives.

D'autres moyens paraissent très efficaces comme le fait de faire participer les parents à certaines activités du service de garde ou de les impliquer dans l'atteinte d'objectifs visant le développement de l'enfant ou la recherche de solutions (Falardeau et Cloutier, 1986). Les interventions à caractère coopératif avec les parents sont parfaitement adaptées au milieu familial et vont dans le sens des méthodes éducatives généralement utilisées par les RSG. La coopération est un modèle conceptuel d'intervention qui présente aussi l'avantage de favoriser l'échange d'expertise entre les parents et les RSG (Gascon-Giard, 1995) Cette méthode permet aussi d'assurer une continuité entre les deux milieux de vie de l'enfant : la maison et le service de garde.

Il conviendrait aussi que les RSG fassent l'effort nécessaire pour chercher à impliquer les parents dans les apprentissages de l'enfant car ce serait le meilleur moyen de lui permettre de conserver ses acquis (Bronfenbrenner, 1974). Par opposition, le manque

de collaboration entre les parents et les RSG pourrait présenter à l'enfant des modèles incompatibles de comportements (Lippit, 1976).

D'après les réponses des RSG, il apparaît que certaines de leurs interventions, si elles étaient corrigées, faciliteraient leur relation avec les parents.

Selon Desbiens (1995) « l'attachement de l'enfant à la mère est une relation privilégiée qui ne peut être comparée à aucune autre ». À partir de ce constat, il serait primordial que les RSG veillent à ne jamais couper, gêner ou supplanter la relation de la mère et de l'enfant (Doucet, 1981). Les RSG devraient prendre conscience de l'importance des incidences de la relation mère-enfant sur leur propre relation avec la mère. Cela pourrait les aider à réorienter certaines de leurs manières de faire et à adapter leurs interventions dans leur service de garde.

Les RSG sont peu nombreuses à afficher dans leur service de garde des photos de la famille de l'enfant et elles auraient intérêt à le faire car cela sécurise l'enfant et donne aux parents le sentiment qu'ils sont les bienvenus (Nadeau, 1980). Dans un contexte interculturel, cette mesure aiderait grandement les enfants d'immigrants, et aussi leurs parents, qui doivent se créer de nouvelles racines (Stonehouse, 1991).

Dans leur processus de résolution des difficultés, les RSG gagneraient à y ajouter une première étape : identifier le problème en répertoriant les besoins réels de chaque partie (Auger, 1980, Adler et Towne, 1991). De plus, à la suite de la négociation d'un accord, les RSG devraient aussi s'assurer que la solution retenue convient aux deux parties et elles devraient y apporter des rectificatifs si nécessaire (Adler et Towne, 1991).

Un niveau élevé de formation en petite enfance n'apparaît pas comme le principal élément permettant aux RSG de limiter les différends et les conflits avec les parents puisque certaines RSG ont très peu ou pas du tout de difficultés avec leurs parents même si elles ne possèdent aucune formation spécifique à leur travail. Il serait cependant important que les CPE continuent de favoriser la formation en petite enfance chez les RSG car il est établi depuis longtemps que cela permet aux éducatrices d'avoir des interventions plus appropriées avec les enfants, en relation avec leur santé, leur sécurité et leur développement.

Mais la formation donnée par les CPE devrait prendre une autre orientation. Elle devrait s'adresser autant aux RSG qu'aux parents car cela permettrait une meilleure concertation entre les deux parties (Cloutier et Tessier, 1981). Toujours au sujet de la

formation, le fait de la donner aux deux parties présenterait le double avantage de sensibiliser les RSG aux besoins des parents et aussi de valoriser le rôle des RSG (Bélangier, Kishchuk, Carignan et Laurendeau, 1994). Enfin, il serait souhaitable que la formation aux RSG et aux parents se fasse parallèlement afin d'éviter que les mères n'adoptent des comportements de fuite en se sentant moins compétentes que les RSG (Sausse, 1982). Il conviendrait que les CPE, par l'intermédiaire de leurs regroupements ou de leurs fédérations provinciales, fassent des représentations auprès du MFE ou d'autres ministères afin d'obtenir le soutien financier nécessaire à un tel projet.

Concernant la formation spécifique aux relations entre les parents et les RSG, ces dernières sont nombreuses à désirer y participer et les CPE auraient intérêt à leur présenter un tel genre d'enseignement et de perfectionnement.

4.4 LES RSG ONT PEU DE DIFFICULTÉS AVEC LES PARENTS D'AUTRES ORIGINES ETHNIQUES OU CULTURELLES OU ISSUS DE MILIEU DÉFAVORISÉ

Pour résumer le point de vue de bon nombre de ses collègues une RSG utilise le terme de « race » pour définir les parents, indépendamment de leur origine ou de leur milieu social. Le mot « universel » revient également souvent chez les RSG pour qualifier les valeurs ou les méthodes qu'elles prônent avec tous les parents. Les RSG semblent ainsi demeurer fidèles à l'approche coopérative qui, nous l'avons vu précédemment, est observable comme étant la méthode la plus utilisée dans leurs services de garde. Plutôt que d'utiliser des stratégies particulières avec certains parents, les RSG semblent fonctionner plus avec une orientation de sensibilité à la différence. Cette sensibilité s'exprime dans un sens de la satisfaction des besoins individuels du parent.

En définitive, il semble que la formation est un élément qui peut apporter aux RSG une meilleure connaissance des besoins des parents en fonction de leur origine ou de leur milieu social et cela peut ainsi contribuer à une meilleure compréhension mutuelle avec ces personnes.

Bibliographie

Monographies

- Adler, R.B. et Towne, N., dans *Communication et interactions*, adapté par J. Shewchuck, 1991.
- Auger, L., *S'aider soi-même*, éd. de l'Homme, Montréal, 1980.
- Barette, C., Gaudet, E., et Lemay, D., *Guide de communication interculturel*, éd. du Renouveau pédagogique, 1993.
- Bélanger, J., Kishchuk, N., et Carignan, P., Laurendeau, M.-C., *Parents et garderie: approche intégrée de soutien à l'intégration*, Revue québécoise de psychologie, vol. 15, n° 2, 1994.
- Boisvert, J., *Recueil de réflexions sur la stabilité des couples de parents*, 1996.
- Bonnafont, C., *Les silencieux messages du corps*, éd. Buchet-Chastel, Paris, 1977.
- Bricault, D., *L'Enfant au cœur de nos actions*, éd. Agence de services de garde en milieu familial La Girouette Inc., Plessisville, 1995.
- Chagnon, G. *Au cœur de l'identité*, 1996, éd. L. Courteau, Saint-Zénon, 1996.
- Chénu, R., *Favoriser la relation*, éd. Chotard, Paris, 1992.
- Cloutier, R., et Bourque, P., *Transitions familiales et communautés*, éd. Université Laval, Sainte-Foy, 1988.
- Cloutier, R., Champoux, L., Jacques, C., et Marcotte, R., *La spécificité des services de garde en milieu défavorisé*, 1994.
- Cloutier, R et Tessier, R, *La garderie québécoise, analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation*, éd. La Liberté, Ste-Foy, 1981.
- Corman, L. *ABC des expressions du visage*, éd. J. Grancher, Paris, 1991.
- Cronin, D., *Anxiété et dépression : comment les surmonter*, éd. Landreys, Paris, 1985.
- Desbiens, L., *Les relations enfant-mère et enfant-éducatrice*, éd. UQAM, Montréal, 1995.
- Descamps, M.-A., *Le langage du corps*, éd. PUF, Paris, 1989.
- Doucet, G., *Etre de bons parents quand on travaille*, éd. Presses de la Renaissance, Paris, 1982.
- Dunster, L., *Un guide pour la responsable de garde en milieu familial*, éd. Child Care Providers Association, Ottawa, 1994.
- Falardeau, I., et Cloutier, R., *Programme d'intégration éducative famille-garderie*, éd. OSGE, 1986, Montréal.
- Gagné, P.-P., *L'influence du stress sur l'anxiété et la performance*, éd. UQAM, Montréal, 1972.
- Gascon-Giard, C., *Communication avec les parents en garderie*, éd. Centre de psycho-éducation du Québec, 1995.

- Gingras, B., *Recherches exploratoires sur les manifestations observables de l'anxiété dans des groupes scolaires de niveau primaire deuxième cycle*, éd. UQAM, Montréal, 1989.
- Hall T., E., *Le langage silencieux*, éd. du Seuil, Paris, 1984.
- Hartup, W. et Rubin, Z., *Relationships and developement*, éd. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1986.
- Hendrick, J., *L'enfant, une approche globale pour son développement*, traduit par Clément Fontaine et adapté par Gilles Cantin, éd. PUQ, Ste-Foy, 1993.
- Henry-Lorcerie, F., *Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française*, 1988.
- Kaiser, B. et Rasminsky, J., Sklar, *Les services de garde pour votre enfant*, éd. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 1995.
- Ladmiral et E.R. Lipiansky, *La communication interculturelle*, éd. Armand Colin, Paris, 1989.
- Lebel, P., *Des relations plus harmonieuses avec les autres*, éd. d'Organisation, Paris, 1992.
- Le Gall, A., *L'anxiété et l'angoisse*, éd. PUF, Paris, 1976.
- Lewis, D., *Donne-moi la main, aidez votre enfant à surmonter son anxiété*, 1989.
- Mahoney, M., *Se changer, une méthode d'épanouissement personnel*, éd. de l'Homme, Montréal, 1982.
- Marks, I., *Vivre avec son anxiété*, éd. La presse, Ottawa, 1979.
- Messier, M., *Éléments théoriques pour comprendre les réactions du Moi en état de choc culturel*, éd. UQAM, Montréal, 1975.
- Michalsky, S., *Ces mots qui provoquent des maux*, éd. I. Courteau, Montréal, 1992.
- Moodley, K.A., *L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs à la réalité*, 1988.
- Myers, M. et Myers, M.T., *Les bases de la communication interpersonnelle*, traduit par Pierre Racine, éd. Mc Graw-Hill, Montréal, 1984.
- Nadeau, J.-B., *Le guide du travailleur autonome*, éd. Québec-Amérique, Montréal, 1997.
- Noël. B., *Négociations interethniques pour un développement harmonieux du Québec*, éd. UQAM, Montréal, 1995.
- Ouellet, F., *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*, éd. L'Harmattan, Paris, 1991.
- Ouellet, F., sur Preiswerk, *Pluralisme et école*, éd. Institut québécois sur la culture, Québec, 1988.
- Pelletier, G., *Faire garder nos enfants*, éd. Université de Montréal, Montréal, 1983.
- Pelletier, G. et Ponton, L., *Une enquête auprès des travailleuses en garderie*, éd. Université de Montréal, Montréal, 1984.
- Peyre, J., *Techniques rapides contre l'anxiété*, éd. Peyre, Montpellier, 1991.
- Rivest, É., *Nos partenaires, les parents, Quelques pistes pour une communication positive avec les parents*, 1998.

- Salomé, J. *Communiquer pour vivre*, éd. Albin Michel, Paris, 1996.
- Salomon, A., Chagnon, M., et Turner, D., *À propos de la participation des parents*, éd. Université de Montréal, Montréal, 1981.
- Sausse, S., *Mais qui va garder notre enfant?*, éd. Casterman, Paris, 1982.
- Shapiro, E., *La relaxation intérieure consciente*, traduit de l'américain par Yann Le Chevalier, éd. Amrita, France, 1993.
- Sissons, B., et Black, H. Mc Dowell, *Où, quand, comment, par qui faire garder son enfant*, éd. du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, 1994.
- Stonehouse, A. *Opening the doors., child care in a multicultural society*, éd. Australian Early Childhood Association, Watson, 1991.
- St-Pierre, J.-G., *Influence de l'anxiété caractérielle sur l'expérimentation*, éd. UQAM, Montréal 1975.
- Tremblay, C., *Perception des éducateurs en garderie, de leurs relations avec les collègues, avec les membres de la direction et avec les parents*, éd. de l'UQAM, Montréal, 1986.
- Vion, R. *La communication verbale, analyse des interactions*, éd. Hachette, Paris, 1992.
- W. Serruys, J., *Donnant-donnant : le jeu et la mise en scène de la négociation*, éd. Vander, Bruxelles, 1988.

Documents gouvernementaux

- Bouchard, S, *Garder chez-soi les enfants des autres, profil des gardiennes reconnues par les agences de services de garde en milieu familial du Québec en 1982*, éd. OSGE, Québec, 1982.
- Cook, K., *La garde des enfants. Rapport du groupe d'études, Condition féminine*, 1986.
- Dotsch, J., et Sum Fung, M., *L'anxiété liée à la séparation chez les enfants nouvellement arrivés*, O.S.G.E., dans *L'éducation interculturelle dans les milieux de garde*, éd. OSGE, Québec, 1993.
- Gagné, M.-P., *Le kaléidoscope de la qualité*, éd. OSGE, Québec, 1993.
- Lalonde, F., *Etre père, la belle aventure*, Secrétariat à la Famille, Québec, 1994.
- Les enfants au cœur de nos choix*, Ministère de la Famille et de l'Enfance, Québec, 1997.
- La participation parentale, OSGE, Québec, 19
- Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde, gouvernement du Québec, éd. Publications du Québec, Québec, 1999.
- Nouvelles dispositions de la politique familiale*, Ministère de la famille et de l'enfance, Québec, 1997.
- Nadeau, F., *Les relations éducateurs-enfants et éducateurs-parents*, éd. OSGE, Québec, 1980.
- Règlement sur les centres de la petite enfance, éd. Publications du Québec, Québec, 1999.

Strayer, F.F., Trudel, M., et Provost, M., *La garderie en bas âge; perspectives bio-sociales sur les relations humaines pendant la jeune enfance*, éd. OSGE, Québec, 1986.

Tardieu, C., *Parents, famille, enfants, guide d'animation sur les relations parents-famille-enfants dans un contexte de rapprochement interculturel*, Secrétariat à la Famille, Québec, 1994.

Tourigny, D., *Les comportements pacifiques en milieu familial*, compte-rendu du colloque du 5 et 6 octobre 1993, Secrétariat à la Famille, Québec, 1994.

Documents de travail

Lalonde-Graton, M., *La cohérence en milieu de garde*, notes de cours UQAM, Montréal, 1994.

Lalonde-Graton, M. *La transmission des valeurs en milieu de garde*, dans Acte du colloque sur la reconnaissance des services de garde en milieu scolaire du Québec, Montréal, 1987.

Les valeurs, document de travail destinés aux services de garde, éd. OSGE.

Morris, J.S., *Valeurs, attitudes et comportements des Amérindiens et leurs implications en éducation*.

Revue, journaux et périodiques

ASEGMSQ, Partenaires. *Les relations et la collaboration entre les parents d'un enfant handicapé et ses éducatrices*, association des services de garde en milieu scolaire du Québec, Longueuil, 1996.

Barnes, M., dans *Interaction*, été 1996.

Desrivères, P., *Créer l'égalité des chances*, Le Devoir, 31 mars 2000.

Desrivères, P., *Entre Rêves et préjugés*, Le Devoir, 16 août 1999

Statistiques Canada, 1996.

Évelyne Foy, *Vivre en harmonie avec les enfants de 0-6 ans*, Petit à petit, juillet-août éd. OSGE, Québec, 1995.

Brière, P., *Qui va garder bébé? Coup de pouce*, supplément d'avril 1996.

Info Famille-Enfance, vol. 1, n°1, éd. MFE, Québec, été 2000.

Lachapelle, J., *Richard Lessard, directeur de la santé publique de Montréal-Centre: docteur es inégalités sociales*, Le Devoir, 24 novembre 1999

Parents et garderie: approche intégrée de soutien à l'intégration, Revue québécoise de psychologie, vol. 15, n° 2, 1994.

Petit-à-Petit, n°10, journal de l'OSGE, 1995.

Secrétariat du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance, La participation des parents, 1987..

Documents internet

Beauchesne, L., *Définition de milieu défavorisé*, Direction des études quantitatives, Ministère de l'Éducation, 28 juin 2000.

Statistiques Canada 1996.