

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC:

URL = http://www.cdc.qc.ca/parea/729889_cantin_cstjerome_PAREA_2004.pdf

Rapport PAREA, Cégep de Saint-Jérôme, 2004.

Note de numérisation : les pages blanches ont été retirées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF***



Cégep de Saint-Jérôme
Le Collège des Laurentides

Établir
une relation
de partenariat
avec la famille ...

 **ça s'apprend**



Rapport de recherche

Gilles Cantin

Juin 2004

Établir une relation de partenariat avec les parents ... ça s'apprend
Rapport de recherche

**La présente recherche a été subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur
l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).**

Le contenu du présent rapport n'engage que l'auteur.

Rédaction : Gilles Cantin

Mise en page : Vivianne Vanier

Illustration de la page couverture : Diane Filion

Révision du texte : Gaston Leclerc

Dépôt légal - 3^e trimestre 2004

**Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec**

ISBN 2-920459-93-7

Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pu être mené à terme sans la précieuse contribution de plusieurs personnes qui ont apporté leur soutien à un moment ou à un autre de ce projet. Nous pensons en tout premier lieu aux élèves du programme d'études de Techniques d'Éducation à l'Enfance du collège de Sherbrooke et du Cégep de Saint-Jérôme qui ont accepté de nous faire part de leur opinion par l'entremise du questionnaire aux élèves. Nous sommes également tout spécialement reconnaissant envers les élèves de troisième année en TÉE au Cégep de Saint-Jérôme qui ont accepté de vivre cette aventure pédagogique et qui, tout au long de l'expérimentation, nous ont communiqué des commentaires constructifs fort utiles.

Nous tenons à remercier les nombreux collègues enseignants qui nous ont soutenu tout au long de ce projet. D'une part, toute l'équipe des enseignants en TÉE du Cégep de Saint-Jérôme a apporté une aide appréciable notamment en ce qui concerne la définition de la compétence. D'autre part, un merci particulier aux collègues enseignants de la troisième année du programme qui nous ont encouragé et aidé concrètement à plusieurs reprises notamment lorsqu'il s'agissait d'organiser les horaires inhabituels requis pour mettre en œuvre la stratégie pédagogique. Par ailleurs, nous tenons à reconnaître la généreuse contribution de notre collègue Claire Vallée qui a participé à la conception de la stratégie pédagogique ainsi qu'à son expérimentation. Nos nombreuses discussions ont été fructueuses et elles ont contribué à enrichir l'ensemble de cette recherche. Nous tenons à la remercier chaleureusement.

Les membres du comité aviseur à la recherche nous ont considérablement aidé à contextualiser la compétence, nous tenons à remercier grandement Marie-Josée Guay, France Jetté, Geneviève Longpré et Denise Richard. Également, un merci spécial à Céline Dostie, collègue enseignante au département de TÉE du Collège de Sherbrooke pour son soutien dans la cueillette des données et pour nos échanges stimulants. Nous souhaitons également signaler la contribution de Thierry Karsenti, professeur à l'Université de Montréal, au département de Psychopédagogie et d'andragogie, pour ses nombreux conseils pratiques et son aide constante. Yvon Talbot nous a aidé efficacement dans le perfectionnement du progiciel ayant servi à la saisie des données du questionnaire et son aide a été fortement appréciée.

Gaston Leclerc, conseiller pédagogique au Cégep de Saint-Jérôme, nous a appuyé tout au long de ce projet et en particulier lors de la rédaction du rapport. Nous lui sommes très reconnaissant pour sa disponibilité, son appui et ses avis éclairés. Par la même occasion, il nous fait plaisir de souligner le soutien constant de

la direction des études du Cégep de Saint-Jérôme. Nous avons apprécié la confiance qui nous a été témoigné.

En terminant, nous nous devons de souligner l'appui du Ministère de l'Éducation et plus particulièrement du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) qui a permis la réalisation de cette recherche.

Table des matières

1	Introduction	11
2	La définition du problème de recherche.....	12
2.1	Le milieu professionnel.....	12
2.1.1	La création des CPE et nouveaux mandats pour les services de garde à l'enfance	13
2.1.2	Les services à la famille : un défi pour les CPE	14
2.1.3	Le partenariat parent-éducatrice : un atout pour le développement de l'enfant	15
2.1.3.1	Impacts du partenariat entre la famille et le milieu éducatif.....	15
2.1.3.2	Partenariat avec la famille : un indice de qualité des services de garde à l'enfance.....	16
2.1.4	Une relation de partenariat parfois difficile.....	17
2.2	Le milieu de formation au collégial.....	19
2.2.1	L'approche par compétences dans les programmes d'études.....	19
2.2.2	Le programme d'études de Techniques d'éducation à l'enfance	20
2.2.3	La compétence 19H.....	20
2.3	Question de recherche	23
2.3.1	La pertinence du projet de recherche.....	24

Section I Cadre théorique

3	Le partenariat famille-milieu éducatif.....	31
3.1	Le partenariat parent-éducatrice	31
3.1.1	La théorie écologique du développement humain	34
3.1.2	Les systèmes (contextes).....	34
3.1.3	Une hypothèse.....	36
3.1.4	Une typologie des activités de partenariat.....	37
3.1.5	Le partenariat et l' <i>empowerment</i>	40
3.2	Les obstacles au partenariat	41
3.2.1	Les discontinuités éducatives	41
3.2.2	Des représentations différentes	42
3.2.2.1	Conception des rôles (Katz)	43
3.2.2.2	Pratiques éducatives	45
3.2.2.3	Deux paradigmes : approche centrée sur l'enfant ou approche centrée sur la famille.....	46
3.2.3	Les perceptions.....	47
3.2.3.1	Perceptions des parents par les éducatrices	48
3.2.3.2	Point de vue des parents	51
3.2.4	Des sentiments difficiles : culpabilité, adversité	52
3.2.5	Le besoin de communiquer : deux points de vue divergents	54
3.2.6	L'environnement de travail	55
4	Le développement d'une compétence.....	57
4.1	Le concept de compétence	57
4.1.1	L'apprentissage selon la perspective cognitiviste	59
4.1.1.1	Quelques principes de base	60
4.1.1.2	Le processus d'apprentissage	62
4.1.1.3	Développer des compétences au collégial : trois principes	62
4.1.1.4	Développer des compétences par la résolution de problèmes	64
4.1.2	L'apprentissage selon la perspective socioconstructiviste	64

4.2	Les recommandations du Harvard Family Research Project	66
4.2.1	Les contenus recommandés.....	67
4.2.2	La nécessité d'une expérience pratique.....	69
4.2.3	Des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	70

Section II Méthodologie et présentation des résultats

5 L'identification des difficultés et la contextualisation de la compétence : méthodologie et résultats..... 79

5.1	Les outils de cueillette de données	79
5.1.1	Les perceptions des élèves	79
5.1.1.1	Questionnaire aux élèves.....	80
5.1.1.2	Entrevues des élèves.....	80
5.1.2	La consultation du département de TÉE	81
5.1.2.1	Instrument d'auto-analyse	81
5.1.3	Les consultations du milieu.....	82
5.1.3.1	Comité de réflexion et comité avisé.....	82
5.1.3.2	Rencontres d'intervenants en CLSC	83
5.1.3.3	Rencontres d'intervenants dans les organismes communautaires	83
5.2	Présentation des résultats.....	84
5.2.1	Le questionnaire aux élèves	84
5.2.1.1	Perception des élèves en regard de leur préparation au travail de partenariat	85
5.2.1.2	Progression des perceptions au cours du programme de formation	87
5.2.1.3	Impact de l'âge des répondantes sur les perceptions	91
5.2.1.4	Impact de l'expérience de travail sur les perceptions	92
5.2.1.5	Importance de la collaboration	95
5.2.1.6	Expérience en stage.....	96
5.2.1.7	Représentations des élèves à l'égard des types d'activités de partenariat	99
5.2.1.8	Représentations des élèves à l'égard des obstacles au partenariat.....	101
5.2.1.9	Suggestions pour la formation issues des données du questionnaire.....	103
5.2.2	La consultation du département	105
5.2.2.1	Pistes pour la contextualisation de la compétence.....	107
5.2.3	Les consultations du milieu.....	107
5.2.3.1	Constats résultants de la consultation auprès des CLSC	108
5.2.3.2	Pistes pour la contextualisation de la compétence.....	110
5.2.3.3	Constats résultant de la consultation auprès des organismes communautaires	111

6 Conception et expérimentation de la stratégie pédagogique..... 112

6.1	Cadre de référence pour la stratégie pédagogique	112
6.2	Élaboration des activités d'apprentissage	116
6.2.1	Les référentiels des cours	117
6.2.1.1	Éléments de la compétence abordés dans l'activité d'apprentissage <i>Partenariat</i> 322-443-JR	117
6.2.1.2	Éléments de la compétence abordés dans l'activité d'apprentissage <i>Immersion dans un milieu</i> 322-463-JR.....	121
6.2.2	L'activité d'apprentissage <i>Partenariat</i>	124
6.2.2.1	Apprentissage par problèmes (APP)	124
6.2.2.2	Apprentissage par problèmes adapté (APPa)	126
6.2.2.3	APPa dans le cadre de l'activité d'apprentissage <i>Partenariat</i> 322-443-JR.....	127
6.2.3	L'activité d'apprentissage <i>Immersion dans un milieu</i>	130
6.2.3.1	Organisation de l'activité d'apprentissage <i>Immersion dans un milieu</i>	132

6.3	Expérimentation de la stratégie pédagogique	134
6.3.1	Journal de bord et rencontre hebdomadaire.....	134
6.3.2	Évaluation des tutoriaux en <i>Partenariat</i>	135
6.3.2.1	Aperçu de résultats de l'évaluation des tutoriaux.....	136
6.3.3	Rencontres d'encadrement en <i>Immersion dans un milieu</i>	137
6.4	Évaluation de la stratégie pédagogique.....	137
6.4.1	Évaluation des deux activités d'apprentissage par les élèves.....	138
6.4.1.1	Perception des élèves à l'égard de leur préparation au travail en partenariat avec les parents.....	138
6.4.1.2	Évaluation de l'activité d'apprentissage <i>Partenariat</i>	140
6.4.1.3	Évaluation de l'activité d'apprentissage <i>Immersion dans un milieu</i>	145
6.4.2	Bilan du stage d'immersion.....	148
6.4.2.1	Apprentissages relatifs au vécu des parents	149
6.4.2.2	Apprentissages relatifs au soutien aux parents.....	151
6.4.2.3	Apprentissages personnels des élèves	153
6.4.2.4	Limites propres à ces résultats.....	155
6.4.3	Entrevue des élèves de 3 ^e année après leur stage d'intégration.....	156
6.4.3.1	Perceptions des parents rencontrés lors du stage III.....	156
6.4.3.2	Communication avec les parents.....	157
6.4.3.3	Activités de partenariat.....	159
6.4.3.4	Obstacles au partenariat	159
6.4.3.5	Sentiment de préparation des élèves au travail en partenariat avec les parents.....	160
6.4.3.6	Éléments significatifs du programme de formation	161
6.4.3.7	Lacunes du programme de formation.....	162
6.4.4	Analyse des indicateurs retenus par les élèves	162
7	Conclusion	165
8	Références bibliographiques	173

Annexe I	Questionnaire aux étudiantes.....	179
Annexe II	Grille de codification	187
Annexe III	Grille d'auto-analyse pour le programme TÉE concernant l'approche centrée sur la famille.....	195
Annexe IV	Grille d'entrevue semi-dirigée	203
Annexe V	Questionnaire d'évaluation des deux activités d'apprentissage.....	207

Liste des figures

Figure 1- Extrait du questionnaire : questions 6 à 9.....	85
Figure 2- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 3 ^e à la question 6 : Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge.....	87
Figure 3- Répartition des réponses des élèves de 3 ^e à la question 7 : J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent.....	87
Figure 4- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 3 ^e à la question 8 : J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent.....	87
Figure 5- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 3 ^e à la question 9 : Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté.....	87
Figure 6- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e à la question 6 : Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge.....	88
Figure 7- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e à la question 7 : J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent.....	88
Figure 8- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e à la question 8 : J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent.....	89
Figure 9- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e à la question 9 : Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté.....	89
Figure 10- Extrait du questionnaire : question 11.....	95
Figure 11- Extrait du questionnaire : questions 17 à 20.....	96
Figure 12- Répartition des réponses des élèves de 2 ^e et 3 ^e à la question 17 : L'expérience en stage a permis d'améliorer mes habiletés à communiquer auprès des parents.....	97
Figure 13 - Répartition des réponses des élèves de 2 ^e et 3 ^e à la question 19 : L'expérience en stage a permis d'améliorer mes habiletés à collaborer avec le parent lorsque son enfant vit une difficulté.....	97
Figure 14- Extrait de la grille d'auto-analyse de Coffman (traduit et adapté).....	105
Figure 15- Exemple de situation problème –Étape 1 : Accueillir les parents au service de garde.....	128
Figure 16- Schéma des divers types de regroupement des élèves au cours des diverses phases du tutorial de l'étape 1.....	130
Figure 17- Questionnaire d'évaluation du tutorial –Étape 2.....	135
Figure 18- Moyenne des réponses obtenues lors de l'évaluation des tutoriaux.....	136

Liste des tableaux

Tableau 1- Compétence 19H (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000)	22
Tableau 2- 7 dimensions pour distinguer les rôles de parent et éducateur. (Katz, 2000)	44
Tableau 3- Distinctions entre l'approche centrée sur l'enfant.....	47
Tableau 4- Répartition de l'échantillon des élèves ayant répondu au questionnaire.....	84
Tableau 5- Statistiques descriptives pour les questions 6 à 9.....	86
Tableau 6- Moyenne aux questions 6 à 9 pour chaque année du programme.....	90
Tableau 7- ANOVA- Comparaison des moyennes pour chacune des années de formation	90
Tableau 8- Répartition des élèves de 3e année selon l'âge	91
Tableau 9- ANOVA – Comparaison entre les moyennes obtenues par chacun des groupes d'âge	92
Tableau 10- Expérience de travail des élèves de 3e année.....	92
Tableau 11- Moyenne des réponses des élèves de troisième selon leur expérience de travail.....	93
Tableau 12- Test- <i>t</i> – Comparaison des moyennes des groupes avec et sans expérience de 3 ^e année	93
Tableau 13- Moyenne des réponses de toutes les élèves selon leur expérience de travail.....	94
Tableau 14- Test- <i>t</i> – Comparaison des moyennes des groupes avec et sans expérience.....	95
Tableau 15- Répartition des réponses à la question 11	96
Tableau 16- Moyenne de résultats obtenus pour les questions 17 et 19.....	97
Tableau 17- Moyenne des groupes de 2e et 3e année aux questions 17 et 19.....	98
Tableau 18- Test- <i>t</i> – Comparaison des moyennes des groupes de 2e et de 3e année.....	98
Tableau 19- Activités de partenariat évoquées par les élèves	100
Tableau 20- Difficultés pouvant entraver le partenariat évoquées par les élèves.....	101
Tableau 21- Moyenne des réponses des enseignants à l'outil d'auto-analyse de Coffman.....	106
Tableau 22- Synthèse des différents principes à retenir pour la stratégie pédagogique : Extrait du cadre de référence	113
Tableau 23- Éléments de la compétence 19H- extrait du référentiel du cours <i>Partenariat</i> 322-443-JR.....	118
Tableau 24- Éléments de la compétence 19H- extrait du référentiel du cours.....	122
Tableau 25- Les phases d'un tutorial en APP (Roger & Larue, 2002).....	125
Tableau 26- Phases d'un tutorial en APPa	127
Tableau 27- Résultats obtenus pour les élèves de 3e année, cohortes 2003-2004.....	139
Tableau 28- Test- <i>t</i> – Comparaison des moyennes des cohortes de 3e année 2003 et 2004	139
Tableau 29- Évaluation de l'activité d'apprentissage <i>Partenariat</i> - Éléments de contenu.....	141
Tableau 30- Évaluation de l'activité d'apprentissage <i>Partenariat</i> - Méthodologie	142
Tableau 31- Évaluation de l'activité d'apprentissage – Immersion	145
Tableau 32- Compilation des indicateurs retenus par les élèves (n 41) à la suite du stage III H-2004	163
Tableau 33- Processus d'apprentissage et phases du tutorial en APPa	166

1 Introduction

Un nouveau programme en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) élaboré par compétences est implanté dans les Cégeps depuis septembre 2001. S'appuyant sur une analyse de la situation de travail des éducatrices¹ oeuvrant dans les services de garde à l'enfance (petite enfance et milieu scolaire), ce programme précise vingt-deux compétences professionnelles en regard de la formation spécifique. Une de ces compétences, soit *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*-019H (MEQ, 2000), nous apparaît problématique. Bien que l'introduction de cette nouvelle compétence soit tout à fait justifiée en regard des changements en cours dans le milieu des services de garde à l'enfance, le développement de cette compétence représente un défi de taille pour les élèves et, par conséquent, leurs formateurs.

L'expérience nous permet d'observer que la difficulté éprouvée par les élèves dans le développement de cette compétence tient notamment au fait que les milieux de stage offrent peu d'occasions aux élèves d'entrer en relation avec les parents et par conséquent, de développer leur maîtrise de cette compétence. Ainsi par exemple, compte tenu de leur statut d'élève, les milieux sont souvent réticents à confier aux stagiaires des responsabilités face à la famille. De plus, comme on le verra un plus loin, plusieurs éducatrices du milieu n'ont pas une perception précise de leur rôle à l'égard des parents, elles peuvent donc difficilement guider les élèves et les amener à accomplir des tâches qu'elles conçoivent de manière confuse.

L'implantation du nouveau programme d'études en TÉE nous offre une occasion privilégiée d'explorer l'ensemble de cette problématique. Notre recherche vise essentiellement à mieux comprendre la nature des difficultés des élèves dans ce domaine puis de mettre au point et expérimenter une stratégie pédagogique susceptible de soutenir adéquatement les élèves dans le développement de cette compétence. Cette stratégie pédagogique découlera pour l'essentiel du paradigme de l'apprentissage qui nous semble constituer le meilleur cadre de référence pour le développement des compétences des élèves.

¹ La très grande majorité du personnel éducateur, tout comme les élèves du programme, étant constitué de femmes, nous utiliserons le féminin pour le personnel des services de garde et les élèves du programme de TÉE afin d'alléger le texte.

2 La définition du problème de recherche

Pour bien saisir notre préoccupation de recherche, il faut avoir à l'esprit le contexte dans lequel s'inscrit l'ensemble de notre réflexion. Dans un programme de formation technique visant essentiellement à habilitier des personnes à exercer un métier, il est indispensable qu'un tel programme d'études soit sensible aux changements en cours dans le milieu où s'exerce cette fonction de travail. Or, les services de garde à l'enfance au Québec connaissent depuis quelques années une période clé de développement. En effet, ces dernières années ont été marquantes tant par l'ampleur que par la diversité des changements survenus et, par conséquent, les conditions d'exercice du métier d'éducatrice à l'enfance en sont affectées. Dans un premier temps, en guise de toile de fond, nous présenterons donc les grandes lignes de ces transformations qui caractérisent le milieu professionnel dans lequel les éducatrices à l'enfance, formée par le programme d'études en TÉE, sont appelées à exercer leur rôle.

Par ailleurs, le milieu collégial connaît lui-aussi une période de renouveau, soit l'implantation de programmes d'études définis par compétences. Encore ici, des changements majeurs qui touchent autant la conception des programmes d'études eux-mêmes que la manière de les mettre en œuvre au quotidien sont en voie de réalisation. Nous y jetterons un coup d'œil de manière à cerner le contexte pédagogique dans lequel ce projet de recherche s'inscrit.

2.1 Le milieu professionnel

C'est à compter de 1996, que débutent les nombreux changements qui touchent les services de garde à l'enfance. À ce moment, le gouvernement du Québec annonce trois nouvelles dispositions en matière de politique familiale :

- L'instauration d'une nouvelle allocation familiale ;
- L'instauration d'un nouveau régime d'assurance parentale ;
- **Le développement des services éducatifs et de garde à la petite enfance.**

Avec comme objectif de faciliter la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles et de favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 2002) cette dernière disposition va assurer un développement sans précédent des différents services de garde québécois.

Pour mettre en action ces dispositions, le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) est créé en 1997 et la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* est adoptée. Dans la foulée de ces initiatives, c'est un ensemble de mesures et de règles qui sont mises en place afin de préciser le cadre légal balisant le développement d'un véritable réseau de services de garde à l'enfance. Dans les années qui suivront, le milieu des services de garde à l'enfance connaît une croissance considérable. En fait, de 1997 à 2002, le nombre de places disponibles dans ces milieux est passé de 82 302 à 146 600 (Ministère de l'emploi, 2004). Actuellement, malgré un changement de gouvernement, l'objectif d'offrir à la population 200 000 places dans les services de garde pour les enfants d'âge préscolaire en 2005 est toujours maintenu.

Une autre mesure liée à cette politique familiale a considérablement contribué au développement des services de garde à l'enfance, il s'agit des places à contribution réduite (en des termes plus populaires, les garderies à cinq dollars²). Ce tarif réduit assure aux services une accessibilité accrue, et ce à un point tel que la demande a dépassé rapidement les capacités du réseau. Des pénuries de places sont observées dans plusieurs régions.

2.1.1 La création des CPE et nouveaux mandats pour les services de garde à l'enfance

Dans l'esprit de la loi, les garderies et les agences de garde en milieu familial doivent se convertir en Centres de la petite enfance (CPE). Conformément à la volonté gouvernementale d'offrir des services diversifiés aux parents, tout CPE doit nécessairement fournir deux types de services de base : un volet en milieu familial et un volet en installation (anciennement désigné par le terme garderie). Ainsi donc, pour une garderie sans but lucratif devenir un CPE demande concrètement d'ouvrir un volet en milieu familial et à l'inverse pour une agence de services de garde en milieu familial, il lui faut mettre sur pied au moins une installation. La capacité maximale d'un CPE est de 350 places ; celles-ci peuvent se retrouver en installation (maximum de 240 places) ou en milieu familial (maximum de 250 places). De petites entreprises accueillant une soixantaine d'enfants, les garderies se transforment en des entreprises d'une taille beaucoup plus importante.

Ce développement accéléré des services de garde à l'enfance a forcément créé de nombreux emplois. On estime que chaque fois que six nouvelles places sont ouvertes en installation, un poste d'éducatrice en service de garde est créé. Compte tenu du développement prévu, les besoins de main-d'œuvre dans ce secteur seraient de l'ordre de 2500 nouvelles éducatrices par année. De plus, un changement réglementaire

² Comme on le sait, ce tarif réduit est passée à 7 dollars en janvier 2004

entré en vigueur en septembre 2001 exige maintenant qu'au moins deux éducatrices sur trois détiennent une formation spécifique en petite enfance. Auparavant, la formation spécifique dans le domaine de l'éducation à l'enfance n'était requise que pour une éducatrice sur trois. Par conséquent, le développement rapide des services de garde à l'enfance entraîne l'arrivée d'un grand nombre d'éducatrices nouvellement formées et peu expérimentées.

Compte tenu d'une taille plus importante, les CPE bénéficient de marges de manœuvre plus grandes tant sur le plan financier que des ressources humaines. Dans l'esprit de la politique familiale du Gouvernement québécois, ils sont donc incités à développer différents types de services novateurs répondant aux besoins particuliers des parents et des enfants. En somme, ils doivent s'ajuster aux besoins diversifiés de la famille. Ainsi, par exemple, on favorise la mise sur pied de services selon des horaires inhabituels pour répondre aux besoins des parents travaillant le soir ou les fins de semaine. Également, un mandat accru dans la prévention et le dépistage de problèmes de développement est une autre responsabilité qui est confiée aux CPE.

2.1.2 Les services à la famille : un défi pour les CPE

Finalement, les CPE sont invités à mettre sur pied de concert avec d'autres organismes du milieu tels que les CLSC, **des services à la famille** : soutien parental, service d'aide et de conseil, etc. (MFE, 2002). À quelques exceptions près, il s'agit là d'un tout nouveau type de mandat pour lesquels les CPE n'ont actuellement guère d'expérience. Ce mandat qui mise évidemment sur une véritable collaboration parent-éducatrice ainsi qu'un partenariat avec d'autres organismes du milieu, représente un défi de taille pour des organisations déjà aux prises avec différents problèmes pressants de croissance : transformation en CPE, aménagement de nouvelles installations, recrutement de nouvelles familles de garde, changement dans l'organisation du travail, augmentation des tâches administratives. L'essentiel des énergies des différents CPE est consacré à développer les nouvelles places en milieu familial, à construire les installations et à s'ajuster à cette croissance. De plus, l'arrivée massive d'éducatrices récemment diplômées et peu expérimentées, le personnel en place n'ayant pas développé les compétences pour exercer un rôle de soutien à la famille, voilà autant d'éléments qui rendent problématique la création de services à la famille pour les prochaines années. La capacité des CPE à relever adéquatement ce nouveau mandat est donc liée de façon étroite à la capacité des Cégeps, dans le cadre plus spécifique du programme d'études en TÉE, à développer chez les futures éducatrices les compétences nécessaires pour offrir des services de qualité à la famille.

2.1.3 Le partenariat parent-éducatrice : un atout pour le développement de l'enfant

Dans le milieu de l'éducation et des services de garde à l'enfance, de façon pratiquement unanime, les auteurs s'accordent pour insister sur l'importance d'établir une relation de partenariat entre les parents et le personnel éducateur afin d'assurer les meilleures bases à l'éducation des enfants (Bredekamp & Copple, 1997; Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes, 1999; Falardeau & Cloutier, 1986; Hohmann, Weikart, Bourgon, & Proulx, 2000; Iowa State Department of Education, 1994; Kuhn, 2001). Il s'agit en quelque sorte d'un *leitmotiv* bien peu souvent remis en question dans les différents milieux éducatifs.

2.1.3.1 Impacts du partenariat entre la famille et le milieu éducatif

Depuis plus de vingt ans, diverses recherches démontrent que l'engagement des parents dans les milieux scolaire augmente la réussite des élèves et contribue à leur estime de soi. De tels résultats ont été observés du niveau préscolaire jusqu'au niveau collégial (Iowa State Department of Education, 1994). Parmi d'autres, Joyce Epstein a mené de nombreuses recherches sur l'organisation scolaire et tout particulièrement la problématique des relations école-famille-communauté (Epstein, 1991; 1992; 1996; Epstein, Coates, Salinas, Sanders, & Simon, 1997). Elle a notamment observé que le travail en partenariat avec la famille permettait : de diminuer le taux d'absentéisme des jeunes tout en contribuant à une plus grande valorisation de l'école ; de rendre les élèves plus conscients de leurs progrès ainsi que des moyens pour s'améliorer; de favoriser une plus grande confiance des élèves en leurs propres capacités et finalement, d'améliorer la qualité des travaux scolaires.

Plus spécifiquement dans le milieu de l'éducation préscolaire, depuis 1965 le programme HeadStart a été mis en place aux États-Unis pour les enfants de 3 à 5 ans des familles américaines défavorisées d'un point de vue socio-économique. L'objectif visé était de leur donner un *bon départ* de façon à ce qu'ils puissent réussir à l'école et briser le cycle de la pauvreté dans lequel ils risquent de s'inscrire (Lubeck & deVries, 2000). Dès le début, un des axes fondamentaux de ce programme d'intervention précoce fut la mise en place d'une collaboration avec les parents (Powell, 1998). Pour les concepteurs du programme, l'engagement des parents est indispensable pour soutenir l'ensemble du développement des enfants. Ainsi depuis plusieurs années, Head Start valorise une participation importante des parents et ce, de diverses manières : présence en classe, participation à des activités avec les enfants, séances de lecture, participation à la structure décisionnelle et à l'engagement du personnel. Plusieurs types d'impacts positifs ont été relevés au fil des années : des gains significatifs ont été observés sur le plan des habiletés sociales et affectives ainsi qu'une meilleure estime de soi de ces enfants (Devaney, Ellwood, & Love, 1997). Également, les enfants ayant bénéficié de ce programme s'avèrent avoir développé une meilleure capacité

à ajuster leur comportement (Ramey et al., 1999). Plus directement, on observe une corrélation positive entre l'engagement des mères dans le programme et une meilleure adaptation de l'enfant en maternelle (McDonald Culp, Hubbs-Tait, Culp, & Starost, 2000). Il a également été démontré que la participation des parents dans ce programme se traduit par des impacts positifs tant pour l'enfant que pour la famille (Parker et al., 1997). Notamment, Lubeck et deVries (2000) établissent des liens entre la fréquence de la participation des mères et leur propre estime de soi, leur confiance, leur sentiment de maîtrise (mastery) ainsi que leur niveau de stress.

En fait, dans une récente recension des écrits traitant la participation parentale au suivi scolaire des enfants, on conclut que :

«...la participation parentale au suivi scolaire semble bénéfique à la fois au développement des élèves, à leur rendement, à leurs attitudes par rapport à l'école et à leurs comportements. Les parents de même que les enseignants et l'école retirent également des bénéfices de la collaboration entre l'école et les parent» (Deslandes & Bertrand, 2001, p. 3-4).

Plusieurs auteurs vont dans le même sens : lorsque les parents collaborent avec le milieu éducatif, tous en bénéficient, enfant, parent, enseignant/éducatrice et école/milieu de garde.

2.1.3.2 Partenariat avec la famille : un indice de qualité des services de garde à l'enfance

Pour ces différents motifs, la plus importante association américaine dédiée à l'éducation préscolaire, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) considère que tout programme d'éducation préscolaire de qualité se fonde sur la prémisse suivante : «programs cannot adequately meet the needs of children unless they also recognize the importance of the child's family and develop strategies to work effectively with families» (Chandler, 2000). Par conséquent, la composante parent-éducatrice est incluse dans leur programme d'accréditation des services de garde à l'enfance. Les responsables de la NAEYC s'assurent donc que des mesures précises à cet effet sont mises en place avant de reconnaître un service de garde.

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance insiste également sur la valeur d'une relation de partenariat parent-éducatrice dans la mise en place de services de qualité. La Fédération a identifié un certain nombre de standards de qualité à cet égard comme par exemple:

- «De l'information sur le programme d'éducation offert doit être communiquée aux nouveaux parents dont notamment une description écrite du projet (programme) éducatif et des procédures mises en place;
- Une démarche d'intégration des enfants et des parents doit être mise en place de façon à faciliter ce processus. Ceci peut inclure une visite du service de garde avant l'intégration, des rencontres d'information, une introduction graduelle de l'enfant au centre» (Chandler, 2000).

Finalement, au Québec, le programme éducatif commun à tous les CPE, réaffirme la nécessité d'une relation de partenariat avec la famille dans ses principes directeurs : «La collaboration entre le personnel éducateur ou la responsable d'un service de garde en milieu familial et les parents est essentielle, elle contribue au développement harmonieux de leur enfant» (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1998; Ministère de l'Emploi, 2004).

2.1.4 Une relation de partenariat parfois difficile

Malheureusement, à l'heure actuelle, on est bien loin de pouvoir affirmer que dans l'ensemble des milieux éducatifs tous les intervenants en présence établissent efficacement des relations de partenariat avec les familles. Pour certains, les relations éducatrices-parents sont souvent tendues et on rencontre rarement une authentique collaboration (Powell, 1980). D'autres vont jusqu'à dire que les parents et les éducatrices sont parfois vus comme des *ennemis naturels* (Holloway, 2000). Galinsky (1990) suggère d'ajouter aux termes sexisme et racisme, le terme *parentisme* pour désigner des attitudes que l'on rencontre parfois chez le personnel éducateur ou enseignant lorsqu'ils parlent entre eux des parents.

Dans le milieu scolaire, on observe diverses causes de tensions entre l'école et la maison qui nuisent à l'établissement d'une relation de partenariat. La présence de différences fondamentales entre le rôle de parent et d'éducatrice constituent en soi une bonne part des sources de tensions : ainsi, par exemple les parents ont des relations intenses et particulières avec leur enfant alors que le personnel d'une l'école doit diviser son attention entre plusieurs enfants (Katz, 2000). Également, selon Lareau (1989), le personnel scolaire ressent souvent les demandes des parents comme une menace à l'intégrité des programmes scolaire et il repousse alors les formes d'engagement du parent qui menacent leur contrôle sur le contenu et les apprentissages.

Des variables d'ordre culturel et socio-économique peuvent amplifier l'effet de ces tensions. Ainsi, aux États-Unis, il semble que souvent les parents de milieux plus favorisés d'un point de vue socio-

économique ont les habiletés sociales nécessaires à surmonter les résistances du personnel de l'école et pour réussir finalement à influencer l'expérience scolaire de leur enfant. Par contre les parents de milieu défavorisé sont fréquemment relégués à un rôle passif en périphérie de l'expérience de leur enfant (Holloway, 2000).

Dans le milieu des services de garde à l'enfance, la situation est tout à fait semblable. Les perceptions réciproques des éducatrices et des parents constituent à l'occasion d'autres sources d'incompréhension mutuelle et nuisent à la communication. Ainsi des recherches démontrent que les éducatrices jugent que les parents manquent de connaissances et d'habiletés en matière d'éducation de leur enfant. Également, les éducatrices éprouvent du ressentiment face aux parents pour différents motifs : venir chercher les enfants en retard le soir ; ne pas se présenter aux réunions de parents; être très peu disponibles, venant porter ou reprendre les enfants à la course (Holloway, 2000). On remarque également tout comme dans les écoles que les facteurs socio-économiques jouent un rôle important dans les perceptions réciproques, ainsi on a noté que dans un même service de garde, les parents avantagés sur le plan socio-économique sont ceux qui bénéficient des meilleures relations avec les éducatrices (Galinsky, 1990). Quant aux parents, peu d'information est disponible quant à leur appréciation de la relation avec les éducatrices. De manière générale, on sait que même s'ils évaluent comme très satisfaisants les services offerts en service de garde à l'enfance, ils admettent par ailleurs choisir le service qui leur semble le meilleur parmi un choix très restreint (Gable & Cole, 2000).

Ainsi, pour toutes ces raisons, alors que tous (enfants, parents et éducatrices) pourraient tirer des avantages d'une collaboration parent-éducatrice, on observe souvent des difficultés de communication et, à plus forte raison, un manque de collaboration. Souvent, les échanges parent-éducatrice ne vont guère au-delà des paroles de politesses usuelles. Éducatrices et parents semblent parfois vivre dans des mondes parallèles et ne sachant pas trop de quelle façon, ni pourquoi ils pourraient travailler en partenariat. Évidemment plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer de telles situations : différences culturelles, rôles différenciés, besoins distincts, circonstances matérielles défavorables, surcharge de travail, incompréhension mutuelle... Quoiqu'il en soit, il n'en demeure pas moins que plusieurs occasions de soutien mutuel semblent se perdre comme le souligne Katz (2000).

So long as such recriminatory attitudes persist, parent-teacher relationships can be characterized as missed opportunities for essential mutual support.

2.2 Le milieu de formation au collégial

En plus d'un contexte social particulier, caractérisé notamment par les nombreuses transformations en cours dans l'ensemble du milieu des services de garde à l'enfance, notre préoccupation de recherche s'inscrit également dans un contexte pédagogique spécifique qu'il nous apparaît utile d'esquisser ici.

2.2.1 L'approche par compétences dans les programmes d'études

Comme on le sait, depuis quelques années déjà, tous les programmes d'études collégiales au Québec ont été revus selon l'approche par compétences. Généralement on reconnaît que cette manière de concevoir les programmes met l'accent sur l'apprentissage de l'élève (Tremblay, 1999). Les versions précédentes des programmes d'études avaient été élaborées en fonction de contenus, mettant l'emphase sur les savoirs eux-mêmes plutôt que sur les capacités de l'élève d'accomplir des tâches complexes. Ce changement dans la manière de concevoir les programmes vise à instaurer des programmes «à partir de normes et de critères précis et qui, par voie de conséquence, soit davantage informé par les acquis de la science, plus pertinent, mieux structuré, plus cohérent, plus équilibré et d'une grande clarté sur ce que l'on veut que les élèves apprennent»(Grégoire, 1999, p.79). Il s'agit d'une réponse à des difficultés observées dans les précédents programmes d'études telle que «la sélection plus ou moins arbitraire des contenus, l'assemblage discutable de ces contenus à l'intérieur de chaque matière d'enseignement, le cloisonnement entre ces matières» (Grégoire, 1999, p.79).

Pour mener à bien, cette révision des programmes par compétences et l'implantation dans chacun des collèges, l'approche programme a été largement favorisée. Cette approche vise à assurer la meilleure cohérence entre les diverses activités d'apprentissage constituant les programmes (Tremblay, 2003). Ces dernières années, tous les enseignants des divers départements ont été appelés à participer activement à la conception des activités d'apprentissage et, bon nombre d'entre eux, vivent actuellement leur implantation. Ce sont des changements majeurs qui ont exigé des efforts importants de tous les enseignants. Comme l'a souligné Savard : «l'implantation d'un programme révisé par compétences représente un défi de taille pour les professeurs, davantage formés à planifier à partir d'un contenu disciplinaire qu'à favoriser l'acquisition et le développement de compétence» (1999, p. 22).

Pour les enseignants, il ne s'agit pas simplement de préparer de nouveaux contenus de cours comme lors des précédentes révisions de programme d'études. Cette fois-ci, il leur revient également de revoir leurs méthodes pédagogiques pour s'inscrire véritablement dans l'esprit de l'approche par compétences que l'on associe régulièrement avec le paradigme constructiviste (Désilets & Brassard, 1994; Désilets &

Tardif, 1993). Dans cette perspective, il est erroné pour un enseignant de chercher à se contenter de transmettre des connaissances puisqu'en réalité, celles-ci sont construites par l'élève lui-même. En fait, le rôle de l'enseignant s'avère nettement plus complexe que la simple transmission d'information comme le souligne Prost:

«Le maître responsable de ce processus complexe (apprentissage), ne se contente donc pas de donner des informations (exposer des connaissances) ni même des informations sur la façon d'utiliser les informations (conseils méthodologiques). Il surveille la façon dont les élèves construisent leurs savoirs, il organise les étapes de ce processus, il en contrôle les résultats, il en rectifie le cours» (1990, p.19).

En bref, c'est l'ensemble des actions de l'enseignant, de la planification à l'évaluation des apprentissages qui doivent être revues et modifiées pour s'inscrire véritablement dans l'approche par compétence.

2.2.2 Le programme d'études de Techniques d'éducation à l'enfance

La formation des éducatrices des services de garde est assurée par le programme de Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0). S'appuyant sur une analyse de la situation de travail des éducatrices oeuvrant dans les services de garde à l'enfance (petite enfance et milieu scolaire), ce programme précise vingt-deux compétences professionnelles en regard de la formation spécifique. Pour chacune de ces compétences, le devis ministériel indique les éléments de compétence, le contexte de réalisation et les critères de performance.

Comme on le sait, il revient aux différents collèges de déterminer les activités d'apprentissage requises pour le développement de ces compétences. À partir d'une analyse de ces compétences, le comité programme en TÉE du Cégep de Saint-Jérôme a élaboré un ensemble d'activités d'apprentissage (cours, stage, atelier). Puis, à l'automne 2001, l'implantation du nouveau programme a débuté. Pendant les trois années de l'implantation, les enseignants doivent donc parvenir à transformer leur enseignement pour mieux se coller aux prémisses de l'approche par compétences.

2.2.3 La compétence 19H

Parmi cet ensemble de compétences, nous retrouvons celle qui nous préoccupe soit la compétence 19H, *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* (tableau 1). Par rapport aux précédents programmes de formation ayant été en vigueur au fil des années (Techniques de garderie et Techniques d'éducation en services de garde), il s'agit de la première fois que le partenariat avec la

famille est ciblée de manière aussi explicite dans un programme d'études. La nouvelle organisation du programme formation issue de l'analyse de la situation de travail lui consacre une place beaucoup plus significative dans le curriculum des élèves. Auparavant, ce thème était abordé en tant qu'élément de contenu dans quelques cours du programme.

En fait, il y a quelques années, les enseignants du département de TÉE de Saint-Jérôme avaient introduit une compétence semblable (*Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants*) dans les grilles d'évaluation des trois stages du programme. Ces grilles avaient été conçues et validées dans une recherche PAREA (Delisle & Cantin, 1994) à partir d'une liste de compétences professionnelles. Pendant ces années d'utilisation, les superviseurs de stage ont systématiquement observé un problème récurrent pour cette compétence équivalente à la 019H. Alors que la maîtrise des autres compétences incluses dans les grilles s'évalue bien, les superviseurs constatent qu'il était très difficile d'observer ou même simplement de recueillir des commentaires dans les milieux de stage quant à cette compétence liée à la collaboration avec les parents. En fait, il semble s'agir d'une compétence difficile à développer et à démontrer pour les élèves dans le cadre des stages. Pour résoudre ce problème, des éléments de contenu traitant de ce thème et des habiletés pratiques ont été ajoutés dans les cours de l'ancien programme au fil des années. Mais encore là, il semble que cela ne soit pas suffisant. En effet, un sondage maison effectué auprès des élèves finissantes de Saint-Jérôme pendant plusieurs années consécutives a révélé que les élèves considéraient la compétence *Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants* comme étant celle pour laquelle elles se sentaient le moins bien préparées.

Cette difficulté ne semble pas spécifique aux élèves du Cégep de Saint-Jérôme. D'autres milieux de formation pour le personnel éducateur des services de garde à l'enfance observent les mêmes difficultés auprès de leurs élèves. Kuhn (2001) affirme que la formation des éducatrices au travail en partenariat avec les parents est souvent limitée par divers facteurs : possibilités réduites d'intervention auprès des parents lors des stages; difficulté d'observer des modèles de partenariat parent-éducatrice dans les milieux et attitudes des élèves qui sont motivées avant tout à travailler avec les enfants mais non avec les parents. Elle évoque également que les programmes de formation présentent parfois des problèmes de conception. Nous estimons que cette dernière difficulté peut être résolue dans le cadre de l'implantation du nouveau programme en TÉE. Il s'agit d'une occasion unique de délaisser les pratiques pédagogiques antérieures plus ou moins satisfaisantes, centrées sur l'enseignement, pour mettre en place une stratégie plus directement centrée sur l'apprentissage des élèves.

Tableau 1- **Compétence 19H (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000)**

Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
<i>Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources</i>	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de situation de travail variées. • À partir des politiques et des règlements établis par le service de garde • À l'aide des documents de référence pertinents • À l'aide du matériel nécessaire
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Accueillir les parents au service de garde	1.1 Application correcte du processus d'accueil et de la démarche de présentation des services offerts 1.2 Pertinence des moyens utilisés pour la présentation des services 1.3 Manifestation d'une attitude respectueuse et chaleureuse 1.4 Absence de préjugés dans son premier contact avec les parents
2. Collaborer avec les parents au développement de leur enfant	2.1 Utilisation de stratégies et de moyens favorisant l'établissement d'une relation de confiance avec les parents et le partage de l'information relative à l'expérience personnelle de l'enfant 2.2 Établissement d'une démarche propre à assurer des ententes avec les parents au sujet des interventions éducatives à effectuer auprès des enfants 2.3 Pertinence des interventions effectuées auprès des parents dans un contexte d'aide 2.4 Respect des règles de l'éthique professionnelle et des limites de l'exercice de la profession dans sa relation avec les parents 2.5 Manifestation d'écoute, de réceptivité, de patience, de disponibilité et de maîtrise de soi dans sa relation avec les parents 2.6 Ouverture d'esprit et tolérance devant les différences culturelles et éducatives (valeurs) 2.7 Reconnaissance et respect des limites relatives aux demandes de collaboration aux activités adressées aux parents
3. Collaborer avec des personnes-ressources	3.1 Mise en place de stratégies et de moyens destinés à assurer une collaboration efficace avec les personnes intervenant auprès de l'enfant 3.2 Clarté, justesse, et précision de l'information transmise aux personnes en cause 3.3. Utilisation d'outils permettant d'appuyer ses dires dans sa présentation de situations et de faits particuliers 3.4 Adoption de comportements professionnels avec les personnes sollicitées 3.5 Respect des limites de l'exercice de la profession
4. Effectuer oralement et par écrit le compte rendu de l'expérience personnelle de l'enfant	4.1 Pertinence de l'information fournie en ce qui a trait au développement global de l'enfant 4.2 Utilisation d'une terminologie juste, claire et conforme au message à transmettre 4.3 Absence de tout préjugé dans les propos verbaux et écrits 4.4 Manifestation de tact dans ses commentaires 4.5 Qualité de l'expression orale et écrite ainsi que de la présentation du compte rendu 4.6 Application de mesures visant à assurer la confidentialité de l'information

2.3 Question de recherche

Dans ce contexte de transformations tant du milieu professionnel lui-même que du contexte pédagogique qui prévaut dans le réseau de formation collégial, nous en venons à formuler notre question de recherche de la manière suivante:

Question de recherche

Une stratégie pédagogique inspirée du paradigme de l'apprentissage permet-elle aux élèves du programme de TÉE de développer adéquatement la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*?

Pour répondre adéquatement à cette question de recherche, nous souhaitons dans un premier temps travailler à **mieux comprendre les difficultés des élèves** dans le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Pour cela, il s'agira d'aller vérifier leurs représentations à l'égard du travail de collaboration puis d'identifier les différentes sources d'obstacles au développement d'une telle compétence. Il faudra également cerner les limites de l'exercice de cette compétence dans le champ professionnel. En effet, l'analyse de la situation de travail a confirmé la pertinence de cette compétence. Par ailleurs, même si l'on retrouve beaucoup de textes d'opinion prônant la nécessité de la collaboration parent-éducatrice, très peu de recherches empiriques explorent ce point de vue et en décrivent les modalités (Kuhn, 2001). Il faut donc consentir des efforts afin de bien cerner et définir cette compétence de manière opérationnelle mais aussi réaliste c'est-à-dire en respectant le cadre de travail en place dans les milieux. Une consultation auprès d'acteurs du milieu de travail sera donc nécessaire pour nous aider à contextualiser cette compétence.

Dans un second temps, et sur la base des informations colligées précédemment, notre travail consistera à **développer et à valider une stratégie pédagogique** appropriée. Avant de poursuivre, il convient de cerner ce que nous entendons par l'expression stratégie pédagogique. Selon Bruner, cité dans Legendre, (1993), une stratégie pédagogique constitue :

«Un ensemble de méthodes et de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre un problème. Nous pouvons ajouter que la stratégie pédagogique vise l'atteinte d'un ou des buts éducationnels. Sa réussite est tributaire du degré de connaissance des caractéristiques de l'apprenant, de la nature et de la structure du contenu d'apprentissage, de la qualité d'assistance de l'agent pédagogique et du milieu éducationnel » (p. 1187).

Une stratégie pédagogique fait donc référence à la fois aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Legendre, 1993). L'enseignant doit être en mesure de cerner la nature même des apprentissages requis ainsi que les difficultés qui les caractérisent. Par ailleurs, il lui revient également, dans le volet enseignement, de préciser le type de soutien qu'il offrira afin de guider l'élève. Comme Perrenoud (1998) nous sommes convaincus que *la qualité d'un programme se joue d'abord dans sa conception*. Il nous apparaît donc essentiel, et ce dans le contexte particulier de la compétence problématique 019H, de bien définir et d'appuyer notre action éducative sur les principes à la base même de l'approche par compétences mais aussi sur une meilleure compréhension de la nature de cette compétence ainsi que des difficultés qu'elle pose aux élèves.

Par ailleurs, il faut également souligner que cette stratégie s'inscrira dans un courant pédagogique que nous avons privilégié dès le départ de ce projet de recherche. Notre choix se justifie du fait que ce courant s'avère particulièrement bien adaptée au développement des compétences. Il s'agit du *courant (pédagogique) centré sur l'apprentissage*, selon l'expression de Marguerite Altet. Dans cette approche, «l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend » (Altet, 1997, p. 20). Le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à créer les conditions d'apprentissage qui favoriseront la réussite de l'élève. Ce courant pédagogique prend ses assises dans les diverses théories qui cherchent à comprendre la nature de l'apprentissage et qui proposent diverses façons de le soutenir. Parmi ces théories, on retrouve notamment le cognitivisme et le socioconstructivisme. Dans notre question de recherche, nous utilisons l'expression «paradigme de l'apprentissage» afin de désigner l'ensemble des postulats issus de ces théories. Ce paradigme de l'apprentissage nous apparaît fécond pour guider la conception d'une stratégie pédagogique pertinente favorisant le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*.

2.3.1 La pertinence du projet de recherche

Le développement des programmes par compétences entraîne un changement important des pratiques d'enseignement. Comme le souligne Tremblay (1999) : «Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences développe l'habitude de centrer son enseignement sur l'apprentissage» (p. 30). Notre recherche s'inscrit tout à fait dans cette logique. D'une part, il s'agit de chercher à mieux comprendre les difficultés particulières des élèves dans la maîtrise de cette compétence. Il sera alors beaucoup plus aisé de guider les élèves dans leurs apprentissages, de prévoir des moyens de contrer ces difficultés. De plus, si la stratégie expérimentée s'avère satisfaisante, nous aurons alors trouvé des

éléments de solution à un problème récurrent, assurant ainsi une meilleure formation aux élèves. Également, la stratégie expérimentée et évaluée apportera une contribution utile à la réflexion pédagogique au sein de l'équipe des enseignants du département de TÉE vivant actuellement l'implantation d'un programme par compétences. Les données recueillies, les résultats obtenus guideront ces enseignants dans l'ajustement de leurs stratégies d'enseignement pour l'ensemble des compétences du programme.

Par ailleurs, on constate que malgré les développements importants dans le milieu des services de garde à l'enfance, seulement quelques chercheurs québécois ont exploré la question de la collaboration parent-éducatrice (Beaudoin, 1998; Bélanger, Carignan, Desjardins, Laurendeau, & Kishchuck, 1994; Bertrand, 1996; Falardeau & Cloutier, 1986; Jacques, 1992; Tochon & Miron, 2000). Ces recherches tendent à confirmer qu'il est possible d'accroître les habiletés de communication des parents et des éducatrices dans leurs interactions quotidiennes. Et ce sont les parents, les enfants et les éducatrices qui en retirent des bénéfices. Certains (Bélanger et al., 1994; Falardeau & Cloutier, 1986) proposent d'accorder une attention spéciale à la communication parent-éducatrice dans les programmes de formation. Toutefois, bien peu d'information est disponible (Kuhn, 2001) pour guider concrètement les enseignants dans la conception d'activités d'apprentissage tout à fait adaptées au développement d'une telle compétence complexe. Notre recherche constitue une première tentative au Québec pour explorer ce thème de formation des éducatrices au travail en partenariat avec les parents.

Notre préoccupation de recherche se justifie également par l'importance de cette compétence pour le milieu lui-même. Comme on l'a vu, le partenariat avec les parents produit de nombreux impacts positifs tant pour l'enfant que la famille et même l'éducatrice. Les éducatrices, avec toutes les transformations en cours dans le réseau des CPE, sont appelées à recentrer une partie de leur travail vers le soutien aux parents, toutefois il s'agit d'une tâche pour laquelle la plupart d'entre elles n'ont pas été formées (Miron, 1998). Faute d'avoir reçu la formation suffisante, certaines éducatrices ne réussiront peut-être pas à offrir le soutien requis aux parents et à mettre en place efficacement des relations de partenariat. La formation adéquate des futures éducatrices revêt donc une grande importance pour le réseau si l'on souhaite réellement mettre en place des pratiques de partenariat famille-CPE. De plus, ce projet de recherche pourra permettre de faire ressortir des éléments de réflexion susceptibles d'aider les formateurs à concevoir des activités de perfectionnement pour les éducatrices en place afin de les aider à mieux comprendre et à remplir leur rôle de soutien auprès des parents.

Dans le contexte scolaire, le Conseil de la Famille et de l'Enfance (CFE) affirme dans un avis au Ministre de l'éducation que : «Les difficultés qui perdurent dans les relations famille-école méritent que l'on poursuive la réflexion quant aux solutions et que l'on encourage la recherche touchant cette problématique» (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p.24). Il suggère d'intégrer dans la formation des maîtres des activités permettant de sensibiliser les étudiants à leur rôle dans la communication parent-école. Ceci, afin de familiariser les futurs enseignants aux meilleures stratégies et pratiques pour établir et maintenir une bonne communication avec les parents, dès leur formation pratique. Le Conseil de la Famille et de l'Enfance souligne également la nécessité de travailler à développer une synergie entre les différents milieux et la famille pour assurer à l'enfant les conditions propices à son plein développement. La concertation, le partenariat doivent donc être favorisés pour le mieux-être de l'enfant. Ces recommandations du Conseil de la famille et de l'enfance en matière de pistes de recherche pour le milieu scolaire nous apparaissent tout aussi appropriées pour le milieu des services de garde à l'enfance. Nous y voyons donc là une confirmation de la pertinence de ce projet de recherche.

Section I

Cadre théorique

3 Le partenariat famille-milieu éducatif

Cette section abordera divers concepts qui constituent le cadre théorique à partir duquel nous avons travaillé. Dans le chapitre 3, nous définirons le concept même de partenariat avec la famille dans le contexte des services de garde à l'enfance. Nous y traiterons également la théorie écologique du développement humain qui sert de cadre conceptuel à de nombreux auteurs dans l'analyse des interactions famille-milieu éducatif et de leur impact sur le développement de l'enfant. Nous présenterons également une typologie des activités de partenariat qui permet de mieux comprendre la diversité des formes de collaboration. Finalement il y sera question des nombreuses difficultés qui se posent dans la relation parent-éducatrice et qui rendent difficile l'établissement d'une relation de partenariat.

3.1 Le partenariat parent-éducatrice

Il nous apparaît important d'apporter des précisions quant au partenariat dont il est fait mention dans la compétence 019H. Au cours des dernières années, dans le milieu des services de garde à l'enfance et de l'éducation en général, cette notion s'est transformée sensiblement. En fait, des changements conceptuels, juridiques et démographiques au cours des 30 dernières années sont venus remettre en question les perspectives traditionnelles quant à la façon de travailler avec les parents. Parmi ces changements, on remarque :

- Un accent de plus en plus important accordé aux droits du citoyen, y compris aux droits des parents;
- Une transformation des pratiques à l'égard de l'éducation parentale, de la formation vers l'appropriation (empowerment) ce qui met l'accent sur l'importance de donner aux parents les moyens d'agir;
- Une plus grande reconnaissance et une plus grande acceptation de la diversité des structures familiales, des valeurs et des traditions culturelles en raison de la plus grande diversité de la population nord-américaine;
- Une compréhension écologique plus vaste des enfants et de leur famille qui tient compte des relations réciproques qu'il peut y avoir entre les diverses expériences vécues à la maison, au travail et au sein de la collectivité;
- Le passage à une approche plus préventive et intégrée des services psychosociaux reconnaissant notamment le soutien à la famille en tant que stratégie préventive.

Ainsi, alors que dans les premières années de la création des services de garde à l'enfance, on parlait beaucoup de l'implication des parents, il est maintenant de plus en plus question d'un partenariat entre les parents et les éducatrices. L'implication se limite souvent à une simple participation ponctuelle à des activités comme participer à une sortie éducative ou encore à effectuer des tâches matérielles pour soutenir le programme d'activités, des corvées. En fait, l'implication dont il était question correspond à la collaboration que Deslandes associe à « ... la participation à la réalisation d'une tâche précise ou d'une responsabilité » (1999, p. 2).

Quant à lui, le partenariat est plus englobant et il s'inscrit nécessairement dans une séquence temporelle. En fait, un partenariat se développe avec le temps à travers un ensemble d'activités de collaboration. Il repose également sur des attitudes appropriées telle qu'une confiance mutuelle et une communication bi-directionnelle. Il est également mis en place en raison d'un but précis partagé par les partenaires. Dans les milieux de garde éducatifs, ce but partagé avec la famille correspond pour l'essentiel à soutenir le plus adéquatement possible le développement de l'enfant. La reconnaissance d'un tel but est essentielle à toute forme de partenariat. Si un partenaire ne partage cet objectif, il devient impossible de créer une véritable relation de partenariat. Finalement, le partenariat propose explicitement un partage des pouvoirs entre les parents et le personnel. Il se fonde sur un respect mutuel et met de côté toute forme de relation hiérarchique où une des parties serait en quelque sorte le subordonné de l'autre.

Deslandes distingue deux types de partenariat soit le *partenariat de réciprocité* où il y a « un partage mutuel de tâche ou de responsabilité » (1999, p. 3) et le *partenariat associatif* ou *collaboratif* lorsqu'une tâche ou une responsabilité est assumée par le parent à la demande du milieu éducatif. Le partenariat de réciprocité est de loin le plus engageant pour les deux partenaires. Pour plusieurs, il représente le type de partenariat le plus adéquat pour soutenir la famille. Toutefois, selon Deslandes, actuellement le partenariat de réciprocité est beaucoup moins présent que le partenariat associatif dans les milieux éducatifs.

Ces distinctions nous amènent à discuter brièvement du paradoxe apparent qui caractérise le partenariat. En effet, on affirme que celui-ci repose sur une relation bilatérale, sans rapport hiérarchique... Toutefois les partenaires ne peuvent être égaux puisque, forcément, ils n'arrivent pas tous avec le même bagage d'expériences et des connaissances. Par exemple, les éducatrices ont suivi un programme de formation en éducation ce qui n'est pas le cas des parents. De plus, on reconnaît que ce sont les éducatrices qui sont les premières responsables de créer les conditions favorables au développement de relations positives (Kuhn, 2001). En ce sens d'ailleurs, on observe que le meilleur prédicateur de la participation des parents dans une école s'avère être les programmes de partenariat école-famille mis en place par les écoles: « Les

parents participent davantage au suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école lorsqu'ils perçoivent que l'école et les enseignants favorisent leur collaboration » (Deslandes, 1999, p. 5). En fait, on reconnaît que dans la mise en place d'un partenariat famille-milieu éducatif, l'initiative revient habituellement au milieu éducatif. Une fois les activités de partenariat établies, les deux partenaires peuvent y jouer un rôle actif mais qui ne sera forcément pas le même. Chacun des partenaires, de manière égale, met au service du but visé dans le partenariat ses ressources personnelles mais celles-ci sont différentes d'un partenaire à l'autre. D'ailleurs, c'est un peu ce qui amène Bouchard à considérer que le partenariat consiste aussi en «... l'actualisation des ressources et des compétences de chacun» (1996, p. 23).

Les buts du partenariat

Par ailleurs, malgré la diversité des formes de partenariats mis en place, des constantes se dégagent. On reconnaît que généralement, en plus de soutenir le développement de l'enfant, le partenariat avec les parents dans les services de garde à l'enfance vise plus spécifiquement quatre principaux types de buts (Shimoni & Baxter, 1996):

- Donner aux parents l'occasion d'améliorer leurs compétences parentales;
- Permettre aux parents d'influencer le programme éducatif du milieu de garde;
- Améliorer la continuité des interventions entre la maison et le milieu de garde;
- Donner aux parents les moyens d'agir (*empowerment*).

Le premier type de but nous ramène à la théorie écologique du développement humain (présentée plus loin). On ne peut soutenir adéquatement le développement et l'éducation de l'enfant sans offrir également du soutien à sa famille. Par ailleurs, lorsqu'il est question de soutenir le développement des compétences parentales on retrouve essentiellement deux grandes approches. D'une manière plus traditionnelle, certains considèrent que les parents ont besoin de connaissances pour bien remplir leur rôle d'éducateur. Les parents sont plus ou moins considérés comme ayant un *déficit à combler*. On leur propose alors des programmes d'éducation parentale compensatoire. Par ailleurs, une autre approche pour le développement des compétences parentales, plus près du partenariat, reconnaît que tout parent, toute famille, même en difficulté, possède des points forts. Plutôt que de se centrer sur les difficultés, il s'agit de reconnaître ces forces et de travailler à partir d'elles pour améliorer la situation. Aujourd'hui, on reconnaît la valeur de chacune de ces approches et on met souvent en place des modèles fusionnant les deux, c'est-à-dire comportant un volet transmission de connaissances mais également la nécessité pour les parents d'assurer une participation à la gestion du service à différents niveaux (Iowa State Department of Education, 1994).

Plusieurs auteurs favorisent toutefois plus largement la seconde approche qui s'avère plus efficace pour soutenir *l'empowerment* des parents (quatrième but).

Le deuxième type de but nous ramène au postulat suivant : les parents ont le droit mais aussi les compétences pour participer aux décisions qui affectent leur vie et celle de leurs enfants. C'est ainsi qu'ils sont impliqués dans les différentes structures qui leur permettent de donner leur point de vue quant à l'organisation matérielle, pédagogique, financière des services qui leur sont offerts. Au Québec, les diverses réglementations qui ont balisé le développement des services de garde à l'enfance, et ce plus particulièrement dans les milieux sans but lucratif, ont favorisé de plusieurs façons ce type de participation des parents (majorité de parents au conseil d'administration, adoption des programmes éducatifs, etc.).

En ce qui concerne la continuité entre le milieu familial et le milieu de garde, nous y revenons plus loin. Soulignons simplement pour l'instant que de nombreux auteurs avancent que de trop grands écarts entre les valeurs et les attitudes préconisées dans les milieux différents où vit un enfant nuisent à son développement. Finalement, le quatrième type de but nous ramène à un concept-clé dans le soutien à la famille, il s'agit de *l'empowerment*, que l'on nomme également *appropriation*. Nous y consacrons une attention particulière un peu plus loin, en 3.1.5.

3.1.1 La théorie écologique du développement humain

Un des premiers à mettre au point un cadre théorique étayant la nécessité d'établir des liens de collaboration avec la famille afin de soutenir adéquatement le développement de l'enfant fut Bronfenbrenner (1977; 1979). Travaillant selon une approche dite écologique, il a mis en lumière l'existence d'une série de contextes, ou écosystèmes dans lesquels toute personne se développe. Ces systèmes s'interinfluencent et on ne peut comprendre les facteurs qui influencent le développement d'une personne qu'en tenant compte de l'ensemble de ces interactions. Avant d'aller plus loin précisons qu'il distingue quatre types de systèmes : microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème.

3.1.2 Les systèmes (contextes)

Le **microsystème** est défini par Bronfenbrenner (1979) comme «un modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles expérimentées par la personne en développement dans un milieu donné, ce

milieu comportant ses propres caractéristiques matérielles et physiques³ » (p.22). Ainsi, tout milieu de vie où un enfant expérimente des contacts directs, par exemple sa famille, son groupe d'amis, l'école et le terrain de jeu du quartier sont autant de microsystèmes pour cet enfant. Dans ces microsystèmes, l'enfant est un participant actif ; il est non seulement influencé par les caractéristiques des microsystèmes mais lui-même exerce également une influence directe sur ces contextes.

Le **mésosystème** est constitué des interactions qui s'établissent entre deux ou plusieurs milieux propres à l'enfant (microsystèmes), comme les relations famille-garderie, famille-école, amis-école. Encore ici, Bronfenbrenner (1979) considère que l'enfant participe activement à ce contexte ; il est directement concerné, touché et lui-même peut influencer de plusieurs manières la nature de ces interactions.

L'**exosystème** correspond aux contextes sociaux qui ont une influence sur les microsystèmes de l'enfant ou encore qui sont influencés par ce qui se produit dans les microsystèmes où vit l'enfant. Il s'agit du réseau social des parents, du comité d'école, du voisinage. Par exemple, une décision de l'école amène la création d'un service d'aide aux devoirs offerts aux enfants après l'école. La famille obtient donc l'accès à une nouvelle ressource qui changera d'une certaine façon la dynamique familiale soit en modifiant la responsabilité des parents en regard du soutien académique à accorder aux enfants le soir. Autre exemple de l'influence de l'exosystème sur l'enfant, un employeur exige plus d'heures de travail du père, qui devient éventuellement moins présent, plus stressé ce qui cause un impact sur l'ensemble de la famille. Bronfenbrenner (1979) précise que l'enfant n'est pas un participant actif dans l'exosystème. L'enfant a effectivement peu d'influence sur ce contexte même si à l'inverse le contexte peut avoir des impacts considérables sur le développement de l'enfant.

Quant au **macrosystème**, il s'agit de la matrice culturelle de la société dans laquelle vit l'enfant ; les traditions, les valeurs, les croyances de la société. Par exemple, la conception de l'éducation des jeunes enfants, et du rôle des parents entraîne des choix de société quant à l'organisation des services de garde à l'enfance et par conséquent, la nature des services offerts ou non à la famille aura un impact direct sur le développement de l'enfant. Évidemment l'enfant est concerné par ce système, mais lui-même n'y participe pas directement.

Ces quatre contextes s'enchevêtrent un dans l'autre, un peu à la manière de poupées russes. Ainsi, ils sont tous hautement interdépendants et s'influencent de multiples façons comme les différents organismes vivant dans un écosystème. Compte tenu de cette analogie, l'expression *écologie du développement*

³ Traduit par nos soins.

humain a été utilisée pour désigner cette conception du développement humain. Selon cette perspective, la famille ou encore l'enfant ne constituent pas des entités isolées, fermées sur elles-mêmes. Pour bien les comprendre, et ce dans toute leur complexité, il convient donc de les étudier, non pas isolément, mais bien en interaction avec et dans ces différents systèmes.

Ainsi, au début des années 80, Bronfenbrenner a donc introduit cette approche écologique qui a eu une influence importante sur la recherche et la conception de politiques sociales. Auparavant, très souvent les recherches portant sur le développement de l'enfant ont été menées selon une perspective dyadique (Betsalel-Presser, Baillargeon, Romano-White, & Vineberg-Jacobs, 1989; Cloutier & Renaud, 1990) de type mère-enfant, éducatrice-enfant, père-enfant. L'approche écologique propose un cadre de référence pour comprendre le développement de l'enfant dans une perspective plus élargie, holistique. Par exemple, dans une famille les caractéristiques de la relation père-mère influencent nécessairement la relation père-enfant et mère-enfant. De plus, les différents types de systèmes agissent les uns sur les autres par conséquent le milieu social, les ressources communautaires, les services exerceront un impact sur la dynamique de la famille.

3.1.3 Une hypothèse

Dans ce cadre théorique, Bronfenbrenner (1979) avance l'hypothèse suivante : le développement de l'enfant est soutenu efficacement lorsqu'il y a de multiples liens entre les divers microsystemes dans lesquels vit un enfant. Il émet la proposition suivante :

«Le potentiel développemental d'un contexte éducationnel augmente en fonction du nombre de liens de support existant entre ce contexte d'éducation et les autres contextes impliquant l'enfant ou les autres personnes responsables de ses soins. Des telles interconnexions peuvent prendre la forme d'activités partagées, de communication bi-directionnelle et d'information fournie par chacun des contextes et distribués aux autres» (Bronfenbrenner, 1979, p. 848, traduction de Falardeau et Cloutier, 1986).

À l'inverse, lorsque les interactions entre les différents milieux de vie de l'enfant sont problématiques puisque peu fréquentes ou conflictuelles (en raison de présence de valeurs divergentes, de tensions, de problèmes de communication...) le développement de l'enfant est compromis (Holloway, Rambaud, Fuller, & Eggers-Pierola, 1995). Dans cette perspective, dite écologique, la collaboration et plus spécifiquement la communication parent-éducateur prend ici une place significative, constituant un facteur

essentiel à considérer dans la mise en place des meilleures conditions pour soutenir adéquatement le développement de l'enfant.

Dans une telle perspective écologique, le partenariat reconnaît que les jeunes enfants font partie du système familial où tous les membres influencent et sont influencés à leur tour par le développement de ces jeunes. Dans une relation de partenariat, les responsabilités sont alors partagées entre la famille et les éducateurs, et la famille participe nécessairement à toutes les décisions ayant un impact sur l'enfant. Finalement, dans le partenariat les compétences de chacun sont reconnues comme autant de ressources utiles. Et en ce sens, le partenariat s'inscrit très bien dans le cadre théorique de l'approche écologique du développement. Par ailleurs, pour ces mêmes raisons, le partenariat demeure tout de même difficile à décrire en des termes plus précis car il prend diverses formes puisqu'il doit nécessairement s'ajuster aux contextes (microsystèmes) où il est mis en place.

3.1.4 Une typologie des activités de partenariat

Pour mieux comprendre la nature d'un partenariat entre la famille et un milieu éducatif, nous nous référons aux travaux de Joyce Epstein. Depuis plusieurs années, elle a mené de nombreuses recherches sur l'organisation scolaire et tout particulièrement la problématique des relations école-famille-communauté (Epstein, 1991; 1992; 1996; Epstein et al., 1997). En s'appuyant notamment sur le modèle du développement écologique de Bronfenbrenner, elle a mis au point une typologie distinguant six types d'engagement des parents ou activités de partenariat. Cette typologie est utilisée dans 1415 écoles américaines et dans plus de 30 pays afin de développer des programmes locaux de partenariat entre la famille et le milieu éducatif. Une des hypothèses de base de son modèle, que l'on qualifie du modèle de l'influence partagée, est la suivante : « ...un échange de savoirs et de savoir-faire entre parents et enseignants, axé sur le respect mutuel et le partage de buts communs conduira à un meilleur développement et une meilleure réussite de l'élève» (Deslandes, 1999, p. 3).

Les six types d'activités de partenariat pouvant être mis en place dans un milieu éducatif sont : la fonction parentale (parenting); la communication; le bénévolat (voluntaring) ; l'apprentissage à domicile ; la prise de décisions, dans le milieu à travers divers comités ou organisations parentales et la collaboration avec la communauté.

a- La fonction parentale (parenting)

Un premier type d'activités de partenariat concerne l'exercice de la fonction parentale. De telles activités de collaboration permettent d'assister les parents dans leur rôle d'éducateur auprès de leurs enfants, notamment en les aidant à mieux comprendre son développement et à réfléchir, à évaluer voire à modifier leurs pratiques éducatives. Il s'agit en quelque sorte d'aider les parents à mettre en place les meilleures conditions pour soutenir leurs enfants dans les différents apprentissages qu'ils ont à effectuer selon leur âge et leur degré scolaire.

Par ailleurs, ce type de collaboration doit également permettre au milieu éducatif de mieux comprendre les familles. Dans l'esprit d'Epstein, il s'agit d'un véritable partenariat impliquant un échange entre la famille et le milieu éducatif. Il ne s'agit pas d'une relation à sens unique, où des professionnels prodiguent conseils et directives sans égard pour la situation de la famille, pour ses valeurs et ses croyances.

b- La communication

Le but des différentes activités de partenariat axées sur la communication est tout simplement d'informer les familles quant aux programmes éducatifs du milieu ainsi qu'aux progrès de leur enfant. Il s'agit donc de mettre en place un véritable processus de communication allant par exemple de l'école vers la famille mais aussi de la famille vers l'école. Epstein fait référence à processus de communication ouvert, bi-directionnel et non à sens unique. En fait, les questions, les commentaires de la famille permettent au personnel éducateur de s'assurer de parvenir à une meilleure compréhension de l'enfant et de ses caractéristiques.

Ce type de collaboration peut prendre la forme de rencontres individuelles avec chacune des familles et d'un suivi personnalisé selon les circonstances et les besoins. En milieu scolaire, mais également en milieu de garde éducatif, différents moyens tels le portfolio de l'élève peuvent permettre aux parents de prendre connaissance et de commenter les progrès des élèves. Plusieurs outils de communications (notes aux parents, journal, appels téléphoniques...) sont à considérer pour transmettre régulièrement et dans un langage accessible les informations nécessaires pour prendre des décisions éclairées (choix de cours, programmes, activités offertes...) ou encore comprendre les règles de fonctionnement du milieu.

c- Le bénévolat (volunteering)

Ce type de collaboration vise à offrir aux parents des occasions de participer de multiples façons aux activités du milieu que ce soit à titre de bénévole venant faire un exposé, d'accompagnateur lors d'une

activité ou comme observateur lors d'activités impliquant les enfants. Pour mettre en place ce type de collaboration, on suggère divers moyens comme : recourir à des sondages permettant d'identifier les intérêts, les compétences particulières des parents ainsi que leur disponibilité ; mettre en place de chaînes téléphoniques, des moyens favorisant la transmission des informations ; s'assurer d'ajuster les activités pour tenir compte des horaires des parents.

d- L'apprentissage à domicile

Epstein accorde une grande importance à toutes les activités qui permettent à l'élève de poursuivre l'apprentissage à la maison. Il s'agit d'un type de collaboration visant plus particulièrement l'engagement des parents dans les activités d'apprentissage des enfants qu'il s'agisse des travaux scolaires ou de toute autre activité reliée à l'ensemble d'un programme éducatif.

Pour parvenir à mettre en place cette forme de collaboration, Epstein suggère de miser sur des stratégies permettant d'informer les parents quant à la nature exacte des habiletés, des performances requises de l'enfant. Dans le contexte scolaire, elle considère qu'il faut notamment prévoir des activités permettant des échanges entre enseignants et parents sur les façons d'aborder les travaux scolaires et de soutenir les enfants. Les enseignants peuvent également favoriser des travaux qui suscitent certaines formes d'interactivité entre les parents et les enfants. Ceci permet aux élèves de discuter avec les parents, de démontrer leurs habiletés ainsi que la nature des apprentissages qu'ils sont en voie de réaliser.

e- La prise de décision

Dans ce type d'activité de partenariat, il s'agit de donner l'occasion à la famille de participer pleinement aux décisions qui auront un impact sur la vie de l'enfant et, dans autre mesure, sur l'ensemble de la famille. Les parents sont donc soutenus et encouragés à être présents dans les différents lieux de décisions, tant formels que plus informels, à l'intérieur de la structure de l'école ou du milieu de garde. Sur une base plus individuelle, il s'agit de prendre divers moyens pour s'assurer que les parents peuvent participer à la recherche de solutions lorsque des difficultés surviennent pour l'enfant (problèmes de comportement, identification d'un éventuel retard de développement, etc.). Pour, l'éducatrice, il ne s'agit pas de se contenter de communiquer son interprétation de la situation et sa solution. Elle doit travailler en partenariat avec les parents pour chercher à comprendre la situation à la lueur d'un partage de points de vue afin de choisir les interventions les mieux adaptées.

f- La collaboration avec la communauté

Pour Epstein, en accord avec la théorie écologique du développement de la personne, la collaboration avec l'ensemble de la communauté fait également partie du partenariat famille-milieu éducatif. D'une part, il convient alors de coordonner les ressources et les services d'un milieu donné en vue d'offrir un soutien aux familles, aux élèves et à l'école. Par ailleurs, il s'agit également d'offrir en contrepartie des services à la communauté. Pour parvenir à une telle forme de partenariat, les familles sont régulièrement informées des diverses ressources en santé, en soutien social. Des liens sont établis entre ces ressources et le milieu éducatif. Les élèves, les parents sont également invités à s'engager dans la communauté en offrant leurs talents pour le bien-être commun : projets de recyclage, soutien à des personnes âgées, spectacles, activités récréatives.

Pour Epstein (2001), chacun de ces types d'activité de partenariat se traduit en de nombreuses applications pratiques. De la même façon, toutes ces formes de partenariat produisent des résultats différents pour l'enfant, la famille et l'enseignant (Epstein, 2001). Elle suggère d'ailleurs de mettre au point dans un milieu éducatif un programme local de partenariat, afin assurant un agencement adéquat de ces divers types d'activités de partenariat en fonction de la réalité du milieu et de la clientèle.

3.1.5 Le partenariat et l'*empowerment*

L'*empowerment* ou appropriation se définit comme : « un processus qui permet d'acquérir un meilleur pouvoir d'agir sur soi-même et sur son environnement » (Lacharité, 2002). Pour cela, une personne doit parvenir à mobiliser des ressources qu'elle possède ou encore qui se situent dans son milieu. Cette mobilisation s'effectue en vue de combler des besoins et de réaliser des projets personnels. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'*empowerment* est une notion-clé dans beaucoup de programmes d'interventions auprès des familles. Pour favoriser le processus *d'empowerment*, le travail des professionnels consiste, pour une large part, à aider les parents à prendre conscience de leurs propres ressources personnelles ou encore de celles disponibles autour d'eux. Il s'agit également d'inciter les parents à se définir des projets personnels, des buts pour leurs enfants puis de mobiliser ces ressources pour y parvenir. Le résultat escompté est de permettre aux parents de mieux combler leurs besoins personnels et familiaux, et ce, par eux-mêmes c'est-à-dire sans développer de liens de dépendance à l'égard d'un professionnel ou d'un type de service. En fonction de divers facteurs, tel que les conditions socio-économiques ou la présence de minorités ethno-culturelles, les intervenants auront tendance à privilégier plus ou moins fortement l'*empowerment* des familles. Quoiqu'il en soit, cette notion demeure en filigrane de toute forme de partenariat.

3.2 Les obstacles au partenariat

Comme nous l'avons évoqué dans la présentation du problème de recherche, alors qu'un consensus général se dégage en faveur du partenariat, plusieurs observent diverses difficultés qui entravent la mise en place d'un tel partenariat. Nous tenterons d'esquisser ici ces multiples difficultés dans le milieu de travail des éducatrices afin d'être en mesure éventuellement de cerner les conditions d'exercice de la compétence que doivent développer les élèves du programme d'études en TÉE.

3.2.1 Les discontinuités éducatives

Powell (1980) fut un des premiers à soulever la présence et les effets des discontinuités éducatives. Il a observé que, lorsque les adultes responsables d'enfants éprouvent des difficultés à s'entendre entre eux, que ce soit à l'intérieur d'une même famille ou d'une équipe d'éducatrices, des effets néfastes sur le comportement de l'enfant et son développement en général en résultaient. Ce constat s'inscrit d'ailleurs tout à fait dans l'esprit de certaines des *propositions* de la théorie écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Il a donc cherché à décrire les sources de discontinuités rendant plus difficile la relation parent-éducatrice. Pour lui, le service de garde et la famille se distinguent sur plusieurs points qui deviennent autant de sources de discontinuités potentielles :

- Les attentes éducatives des parents et des éducatrices
- Les pratiques éducatives
- Les relations interpersonnelles entre les adultes et les enfants
- Le système langagier
- L'environnement physique

Falardeau et Cloutier (1986), dans ce qui est la première recherche menée au Québec sur la relation parent-éducatrice en garde, ajoutent une sixième source de discontinuité soit :

- La structurelle temporelle de la journée.

Comme il considère que ces nombreuses sources de discontinuités éducatives peuvent provoquer des effets néfastes sur le comportement de l'enfant et son développement en général, Powell (1980) suggère de favoriser la communication parent-éducatrice afin d'en amenuiser l'impact. Par contre, il faut bien souligner que plus nombreuses et grandes sont les discontinuités, plus il peut s'avérer difficile d'établir

une telle communication (Beaudoin, 1998; Jacques, 1989). En définitive, de nombreuses discontinuités éducatives existent objectivement entre la famille et le milieu de garde. Pour le bien-être de l'enfant, elles doivent être amenuisées par un processus de communication entre parent et éducatrice. Mais par ailleurs, il apparaît que plus les discontinuités éducatives sont nombreuses, plus les communications s'avèrent complexes.

De plus, comme la situation familiale est une réalité changeante par conséquent les éducatrices doivent communiquer avec une grande variété de parents dont les valeurs, les besoins, les aspirations sont de plus en plus diversifiés (Chandler, 1999). Chaque situation de communication dans les CPE met en présence des participants qui doivent consentir de nombreux efforts pour *superposer* leur univers à celui de l'autre, par exemple, en tentant de comprendre les valeurs qui orientent les pratiques éducatives respectives, en essayant d'adopter un langage commun, etc. Plus particulièrement pour l'éducatrice, le défi est de taille puisqu'elle doit faire preuve de grandes habiletés de communicatrice pour parvenir à s'ajuster à toutes les situations qu'elle aura à vivre avec ces différentes familles.

3.2.2 Des représentations différentes

Une autre partie des obstacles interférant dans la mise en place d'un partenariat proviennent des représentations différentes qu'entretiennent les parents et les éducatrices sur différents sujets communs. Les représentations constituent un concept important de la psychologie cognitive. Il s'agit de « toute construction mentale effectuée à un moment donné et dans un certain contexte » (Gaonac'h & Golder, 1996). Ces représentations sont élaborées à partir des connaissances préalables d'une personne et, également, selon les informations disponibles dans la situation. On reconnaît également que tout apprentissage s'effectue par la mise en relation des connaissances antérieures (représentations) et des nouvelles informations. Toutefois lorsque les nouvelles informations viennent contredire ou menacer les représentations présentes, il s'ensuit une longue négociation avant que les nouvelles connaissances puissent remplacer les anciennes (Tardif, 1992). Et ce, d'autant plus que certaines d'entre elles peuvent avoir une forte charge émotionnelle (Forcier & Laliberté, 1993).

Dans le contexte des CPE et, de façon plus large, de la garde collective de jeunes enfants, les représentations des parents et des éducatrices diffèrent sur plusieurs points. Notamment, les valeurs, les conceptions éducatives des parents et celles de l'éducatrice divergent. Ces divers éléments façonnent dans une bonne mesure les représentations de chacun. Et, comme on s'en doute, les représentations de chacun influencent considérablement les interactions avec les autres.

Par exemple, le travail même des éducatrices va à l'encontre d'une série de valeurs prédominantes dans une société accordant généralement beaucoup de valeur à l'éducation maternelle (Shpancer, 1998). Une partie de la population se méfie de la garde collective qui vient remettre en question l'importance accordée au rôle éducatif de la mère (Sanchez, 2000). Ceci peut probablement s'expliquer en bonne partie du simple fait que les services de garde à l'enfance constituent un domaine en pleine émergence et que la fonction d'éducatrice est relativement nouvelle d'un point de vue historique. Les représentations quant aux services de garde à l'enfance sont toutes récentes et encore instables, puisque l'on en est toujours à préciser son rôle et ce tout particulièrement en regard de *l'interface* famille-éducatrice.

3.2.2.1 Conception des rôles (Katz)

Toujours dans le domaine des représentations, Katz (2000) avance qu'une des difficultés importantes dans les relations parent-éducatrice réside dans la conception des rôles de chacune des personnes interagissant. Comme on le sait, les responsabilités éducatives vis-à-vis de l'enfant sont partagées entre la famille et le milieu de garde. Souvent même ces responsabilités se chevauchent. Malheureusement, pour le parent ou l'éducatrice, une mauvaise compréhension de son propre rôle, des attentes irréalistes envers soi-même et les autres provoquent de fréquentes mésententes, des frustrations qui vont nuire à la communication et compromettre la création de relations de collaboration satisfaisantes. Par exemple, Lopez et Dorros (1999) notent qu'une source potentielle d'importantes tensions survient lorsque des éducatrices en viennent à se percevoir comme un parent *substitut*. Elles sont alors tentées de prendre trop de responsabilités vis-à-vis de l'enfant afin de suppléer à ce qu'elles considèrent comme des manques de la part des parents. Ces auteurs font remarquer également que les multiples rôles que doit occuper successivement ou simultanément, une éducatrice amplifient les difficultés déjà présentes. Une éducatrice doit pouvoir passer rapidement de son propre rôle de parent face à ses enfants, à celui d'éducatrice face aux autres enfants, puis à celui d'employée, etc.

Pour Katz (2000), le rôle de parent et celui d'éducatrice sont distincts sur plusieurs points. Elle distingue sept dimensions où l'on observe des différences notoires entre les deux rôles (cf., tableau 2).

Tableau 2- 7 dimensions pour distinguer les rôles de parent et éducateur. (Katz, 2000)

Dimension	Rôle du parent	Rôle de l'éducatrice
1. Étendue des responsabilités	Diffuses et illimitées	Spécifiques et limitées
2. Intensité affective	Élevée	Faible
3. Attachement de l'adulte à l'enfant	Attachement optimal	Détachement optimal
4. Rationalité	Irrationalité optimale	Rationalité optimale
5. Spontanéité	Spontanéité optimale	Intentionnalité optimale
6. Partialité	Partial / biaisé	Impartial / non-biaisé
7. Étendue des responsabilités	Un enfant (individu) parmi un groupe	L'ensemble du groupe d'enfants

Par exemple, il peut arriver qu'une éducatrice soit incapable de reconnaître que pour un parent son enfant est unique, que le point de vue de ce parent est nécessairement biaisé (voir dimension 6, partialité) et qu'en définitive, c'est tout à fait adéquat et normal que le parent pense ainsi. Cette éducatrice aura probablement tendance à blâmer le parent, en le comparant à sa propre attitude impartiale et non biaisée à l'égard de l'enfant. Par contre, si une éducatrice est consciente que son rôle lui impose cette impartialité vis-à-vis de l'enfant mais qu'une telle attitude de la part du parent n'est pas souhaitable, alors cette éducatrice sera assurément plus réaliste dans ses attentes envers le parent. Il lui sera plus facile de soutenir ce parent lorsqu'il s'agira par exemple de l'aider à comprendre et à accepter que son enfant ait éventuellement un retard de développement et qu'il doive consulter des spécialistes. Une telle éducatrice capable de comprendre clairement son rôle mais aussi celui du parent aura forcément moins tendance à juger négativement le parent puisqu'elle ne confondra pas les compétences parentales et les compétences professionnelles d'une éducatrice (Kontos, Raikes, & Woods, 1983). Nous pourrions reprendre cette démonstration pour chacune de ces sept dimensions qui distinguent les deux rôles. Dans les milieux de garde à l'enfance, on retrouve de nombreux exemples de situations heureuses mais aussi plus difficiles pour chacune d'entre elles. Dans les situations ambiguës où chacun des partenaires en présence semble avoir des difficultés à reconnaître son rôle et celui de l'autre, la communication et le partenariat en sont inévitablement affectés. L'établissement de relations saines et profitables pour tous (parents, enfants et éducatrices) passe donc par la reconnaissance mutuelle des spécificités de chacun des rôles des adultes en présence (Katz, 2000). Lorsque chacun comprend et accepte son propre rôle mais aussi celui de l'autre, plusieurs mésententes peuvent alors être évitées (Powell, 1980).

3.2.2.2 Pratiques éducatives

Déjà, en 1980, Powell identifiait les pratiques éducatives comme une source de discontinuité éducative entre la famille et le milieu de garde. Depuis, régulièrement différents auteurs soulignent que les conceptions éducatives des parents et des éducatrices divergent sur certains points. Ces représentations différentes des pratiques éducatives souhaitables introduisent forcément d'autres sources de difficultés dans un partenariat. Par exemple, parent et éducatrice ne s'entendent pas tout à fait en ce qui concerne l'évaluation de la qualité de soins offerts (Kuhn, 2001). Systématiquement les parents évaluent plus favorablement les services de garde à l'enfance que les experts dans le domaine (Britner & Phillips, 1995).

Également le programme d'activités fait l'objet de divergences d'opinions ; parent et éducatrices ne conçoivent par toujours l'apprentissage de la même façon. Les éducatrices sont convaincues de l'importance du jeu afin de soutenir les apprentissages du jeune enfant, de la nécessité de réserver une large place aux activités initiées par l'enfant alors que les parents dévalorisent généralement l'activité ludique (Lopez & Dorros, 1999) et semblent souvent préférer des activités à caractère plus formel, axées sur des apprentissages spécifiques valorisant parfois ainsi une scolarisation précoce (Powell, 1998). Une telle divergence cause évidemment plusieurs *bruits* dans les communications à propos de l'expérience quotidienne de l'enfant et de ses réussites au service de garde. Il nous est arrivé souvent, lors de supervisions de stages d'étudiantes dans les CPE, de rencontrer des éducatrices prises avec ce qui devient un dilemme difficile à vivre pour elles : répondre aux attentes de parents pour des activités fermées, axées sur une réalisation observable par le parent ou offrir des activités soutenant le développement global de l'enfant et s'appuyant sur le jeu. Dans cet esprit, des chercheurs ont observé que les mères qui ont des valeurs éducatives plus traditionnelles sont moins satisfaites des services de garde à l'enfance que celles ayant des valeurs éducatives plus progressistes (Kontos & Dunn, 1989). Beaucoup d'incompréhensions, des tensions peuvent surgir de ces conceptions différentes de l'éducation préscolaire en CPE. D'autant plus qu'il semble, du moins dans des milieux accueillant une forte proportion de familles de culture minoritaire, que parents et éducatrices ne sont même pas conscients de cette divergence de points de vue quant aux objectifs de l'éducation préscolaire (Bernhard, Lefebvre, Murphy Kilbride, Chud, & Lange, 1999). Powell (1998) considère même qu'il s'agit d'une *sérieuse difficulté* dans la relation parent-éducatrice. Cette situation rend le partenariat plus difficile puisque parent et éducatrice ne parlent pas nécessairement de la même chose lorsqu'ils abordent la notion d'apprentissage.

3.2.2.3 Deux paradigmes : approche centrée sur l'enfant ou approche centrée sur la famille

Même si la très grande majorité des auteurs du domaine s'accorde pour souligner l'importance de la collaboration parent-éducatrice, les façons pratiques de la mettre en place sont nettement moins précises (Kuhn, 2001). On constate que les éducatrices ont des représentations diffuses, incohérentes quant à leur rôle au regard de la famille ce qui ne peut que rendre leur travail plus difficile à maints égards. Pour préciser ce point de vue, prenons l'exemple qui nous vient de l'implantation du réseau des CPE au Québec. On parle de plus en plus souvent dans ce milieu de la mission sociale⁴ des CPE. Notamment, un mandat accru dans la prévention et le dépistage de problèmes de développement est confié aux CPE. Également, les CPE sont invités à mettre sur pied de concert avec d'autres organismes du milieu tels que les CLSC, des services à la famille : soutien parental, service d'aide et de conseil, etc. (MFE, 2001). Cependant, aucune définition opérationnelle n'est fournie aux intervenantes pour les aider à préciser leur mandat face aux familles. Le Ministère de la Famille et de l'Enfance laisse le soin aux différents CPE de déterminer eux-mêmes les façons de faire. Comme de nombreux auteurs soulignent les attitudes ambivalentes du personnel éducateur des services de garde à l'enfance à l'égard des parents (Galinsky, 1990; Holloway, 2000; Kontos, 1987; Kontos et al., 1983), on peut facilement concevoir qu'il sera difficile pour certains milieux d'en arriver à mettre au point un cadre opérationnel clair balisant les interventions auprès de la famille. Déjà, dans le milieu scolaire, qui bénéficie pourtant de plus de ressources tant financières que professionnelles, on déplore le peu de modèles de référence sur lesquels les intervenants peuvent s'appuyer pour établir des pratiques de collaboration avec les parents (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000). De la même façon les parents ne cernent pas clairement la nature et le type de soutien qui peut leur être offert dans les services de garde à l'enfance. Pour clarifier cette situation, et offrir un cadre conceptuel afin de développer des interventions appropriées, différents auteurs suggèrent l'approche centrée sur la famille.

⁴ Cette préoccupation est loin d'être unique au Québec, du moins si l'on en juge par le Dossier (*Comment renforcer le rôle social des crèches ?*) du Journal de l'Action sociale (44) février 2000, paru en France.

Tableau 3- **Distinctions entre l'approche centrée sur l'enfant et l'approche centrée sur la famille** (Lopez & Dorros, 1999)

	Approche centrée sur l'enfant	Approche centrée sur la famille
Philosophie du programme	Développement global de l'enfant	Développement global de l'enfant dans le contexte de sa famille et de sa communauté
Rôle de l'éducatrice	Communique ses connaissances	Respecte les connaissances de la famille ; s'engage dans un processus d'apprentissage conjoint
Rôle de la famille	S'engage dans des activités d'éducation parentale	S'engage dans la conception d'activités d'éducation parentales
Services offerts	À l'enfant	À la famille (adultes et enfants)

Extrait de Family-Centered Child Care (p.12)

Dans une approche centrée sur la famille, il est implicite que le personnel travaille avec la famille pour le mieux-être de l'enfant mais aussi de ses parents. L'éducatrice ne fait pas que communiquer ses connaissances, elle doit aussi s'assurer de reconnaître les compétences de la famille et s'engager dans un travail conjoint de recherche avec celle-ci, des meilleures façons de soutenir l'enfant dans son développement. Évidemment, un tel cadre de référence offre l'avantage d'aider les éducatrices à préciser plusieurs aspects d'un partenariat avec le parent. Cependant très peu de milieux de garde ont actuellement pris le temps de se situer selon un ou l'autre de ces paradigmes. Il en résulte pour la plupart des éducatrices une ambivalence certaine qui peut nuire à un partenariat véritable.

3.2.3 Les perceptions

Il est généralement admis que les perceptions d'un individu envers l'autre ont une influence importante dans l'ensemble de leurs interactions. Les perceptions réciproques des éducatrices et des parents, d'autant plus qu'elles sont parfois teintées de ressentiment et de culpabilité (Galinsky, 1989, 1990) peuvent constituer d'autres sources de difficultés pouvant nuire à la mise en place d'un partenariat. Pour certains auteurs (Katz, 2000; Lopez & Dorros, 1999; Powell, 1998), les perceptions réciproques qu'entretiennent les parents et les éducatrices constituent un des obstacles importants à l'établissement d'une communication véritable et, éventuellement, d'un partenariat.

3.2.3.1 Perceptions des parents par les éducatrices

Il semble qu'il existe une tendance marquée chez les éducatrices à nourrir des perceptions négatives à l'égard des parents. Ainsi, certains travaux démontrent que les éducatrices jugent que les parents manquent de connaissances et d'habiletés en matière d'éducation de leur enfant (Holloway, 2000).

Parmi les chercheurs qui ont étudié empiriquement les perceptions du personnel éducateur préscolaire en regard des parents, la contribution de Kontos et ses collègues est particulièrement intéressante (Kontos, 1984, 1987; Kontos & Dunn, 1989; Kontos et al., 1983). Dans une première étude (Kontos et al., 1983), son équipe de recherche a recueilli les perceptions d'un échantillon significatif (236 personnes travaillant en éducation préscolaire : dans le programme Head Start, en garderie et en maternelle). Ces données démontrent que l'ensemble des intervenantes interrogées ont un jugement négatif sur les habiletés parentales des parents faisant appel à leurs services. Par ailleurs, ces chercheuses observent également que les intervenantes sont encore plus négatives dans leur appréciation des parents en général. Par conséquent, mince consolation, les auteures en viennent à se demander s'il ne faut pas considérer la perception des éducatrices envers les parents utilisant leurs services comme positive puisque que meilleure en quelque sorte, que celle entretenue à l'égard de l'ensemble des parents. Quoiqu'il en soit une telle perception des parents incite à appréhender des difficultés dans les relations parents-éducatrices d'autant plus que cette perception négative semble systématiquement répandue parmi le personnel éducateur.

Facteurs influençant les perceptions

Toujours dans cette première étude, Kontos et al. (1983) font ressortir d'autres données, plus spécifiques laissant entrevoir que les perceptions négatives à l'égard des parents sont reliées à un ensemble de facteurs:

- Les membres du personnel du programme Head Start et des garderies évaluent plus négativement les capacités des parents que le personnel des maternelles;
- Les membres du personnel des milieux desservant une clientèle de parents ayant un faible revenu ou encore des revenus hétérogènes ont une perception plus négative des compétences parentales alors que la perception du personnel travaillant auprès de parents ayant des revenus moyens ou élevés est meilleure;
- Les éducatrices ayant une formation de niveau collégial ont une meilleure perception des parents alors que les employées n'ayant qu'une formation de niveau secondaire (et par conséquent, aucune formation spécifique dans le domaine de l'éducation préscolaire);

- Les membres du personnel n'ayant pas d'enfant ont une perception plus négative des parents que les employées ayant un enfant;
- Les membres du personnel travaillant avec une plus grande proportion de familles monoparentales ont plus tendance à évaluer négativement les parents;
- Les employées ayant plus de cinq ans d'expérience sont plus positives dans leur appréciation des parents que celles ayant moins d'expérience;
- Les employées plus jeunes (moins de 30 ans) ont une évaluation plus négative des parents que les employées plus âgées (plus de 30 ans).

L'ensemble de ces données permet de constater que les perceptions négatives des habiletés parentales qu'entretiennent la majorité des intervenants du milieu préscolaire sont donc reliées à de multiples facteurs : origine socio-économique des familles, types de familles utilisatrices du service comme du personnel, expérience de l'éducatrice, âge, scolarité. Certains de ces facteurs peuvent être contrôlés en partie (formation, expérience) alors que d'autres sont nettement plus imprévisibles (maternité, monoparentalité, origine ethnique). En mettant en lien ces résultats, les auteures s'inquiètent à juste titre du fait que le personnel travaillant avec les clientèles reconnues généralement comme plus à *risques* (familles monoparentales, familles provenant de minorités ethniques ou de milieux socio-économiquement défavorisés) s'avère être la catégorie de personnel ayant l'attitude la plus négative à l'égard des parents.

Depuis cette première étude sur les perceptions, plusieurs autres chercheurs ont confirmé l'effet de ces facteurs contribuant à influencer les perceptions des éducatrices à l'égard des parents. Ainsi, les parents blancs sont mieux perçus par les éducatrices afro-américaines et les parents plus scolarisés, ayant les plus hauts revenus, sont dans l'ensemble les mieux perçus par les éducatrices (Galinsky, 1990).

Évidemment, il ne s'agit là que de perceptions, et les parents ne sont pas nécessairement aussi *inadéquats* que ces intervenants du préscolaire semblent le penser. De plus, il reste à démontrer que ces perceptions auront un impact réel sur les interactions de chacun. Toutefois, Kontos et al (1983) se disent préoccupées par la qualité de la communication qui est établie entre les deux milieux de vie de l'enfant. Elles se demandent si l'appréciation négative des compétences parentales par les éducatrices ne constitue pas un obstacle majeur à la mise en place d'une communication ouverte et d'une relation de partenariat.

Une des limites de l'étude de Kontos et al (1983) est qu'elle ne permet pas de déterminer pourquoi le personnel de ces milieux d'éducation préscolaire évalue aussi systématiquement de façon négative les compétences des parents. Nous sommes tentés de revenir à Katz (2000), et de rappeler la méconnaissance

des rôles respectifs de parent et d'éducatrice qui caractérise parfois la relation parent-éducatrice. Les résultats obtenus par cette étude semblent appuyer cette thèse : les éducatrices évaluant les parents à partir de leur propres critères plus professionnels mais non selon des critères propres à la fonction parentale. Une autre explication de cette évaluation négative serait une tendance naturelle de tout professionnel à évaluer à la baisse une personne *non professionnelle* agissant dans les mêmes sphères (Aulagnier, Olm, & Simon, 1998; Shpancer, 1998, 1999). Il s'agirait d'un trait typique du professionnel, recherchant en quelque sorte une reconnaissance, et ce parfois au détriment de ses clients, c'est-à-dire en se comparant avantageusement avec les *non professionnels* faisant appel à ses services.

Finalement nous tenons à souligner que ces auteurs ne se prononcent pas sur l'impact de la formation du personnel éducateur quant à leur perception à l'égard des parents. Nous remarquons que le personnel ayant une formation collégiale a une meilleure perception des parents comparativement au personnel sans formation spécifique. De plus, le personnel travaillant dans le milieu scolaire, détenant nécessairement une formation universitaire, a une meilleure perception des parents que le personnel oeuvrant en services de garde ou dans le programme Head Start. Or dans ces deux derniers types de milieux, et ce plus particulièrement dans les années 80 au moment de la recherche, la majorité du personnel n'était pas formée. En définitive, ceci nous amène à penser que la formation du personnel aurait un effet positif sur les perceptions des éducatrices à l'égard des parents. Toutefois, il s'agit d'une hypothèse de travail qui reste évidemment à démontrer.

Impact des perceptions négatives

Dans une étude subséquente, Kontos et al (1986), ont cherché à vérifier empiriquement si une perception négative des parents par le personnel éducateur créait des difficultés dans la relation entre la famille et le milieu de garde. Elles ont demandé au personnel de 4 garderies d'évaluer les compétences parentales des utilisateurs de leurs services. Il s'agissait pour le personnel de classer les parents en trois groupes égaux : bonne compétence, compétence moyenne, faible compétence. Seuls les groupes reconnus comme ayant une bonne ou faible compétence ont été retenus. Ces parents ont été interviewés par la suite sur différents sujets relatifs à leur expérience avec les services de garde à l'enfance.

Dans l'ensemble, les auteurs font ressortir qu'il y a plus de similitudes que des différences significatives dans l'expérience globale de chacun des groupes de parents. Toutefois, les parents perçus comme faisant partie du groupe ayant de faibles compétences parentales étaient généralement moins éduqués, souvent divorcés. Ces mêmes parents avaient un réseau de ressources (famille, amis, voisins) moins développé et ils ne considéraient pas que la garderie pouvait leur apporter un soutien autre que les soins prodigués aux

enfants. Les auteurs font également remarquer que les parents tenus en faible estime rapportaient avoir plus souvent des problèmes avec le milieu de garde.

En regard de la communication des éléments distincts caractérisaient chacun de ces groupes. Même si la durée et la fréquence des échanges semblent être la même pour les parents des deux groupes, les chercheurs notent que les échanges sont plus limités quant à leur contenu pour les parents tenus en plus faible estime. Les échanges se limitent alors à l'expérience quotidienne de l'enfant et à ses comportements. Par contre, les parents reconnus comme plus habiles abordent des sujets plus personnels et non directement reliés à l'expérience de l'enfant. Ce qui amène les chercheurs à envisager la présence d'un effet de *halo* ; les relations plus amicales établies entre les éducatrices et les parents contribueraient à une perception plus positive des parents et de leurs compétences parentales. Quoiqu'il en soit, cette seconde étude démontre encore une fois que les parents les plus vulnérables semblent être perçus comme moins compétents et que les éducatrices ont des échanges plus limités avec ces parents. Ceci questionne la qualité du soutien qu'ils peuvent obtenir du milieu de garde.

3.2.3.2 Point de vue des parents

Si les perceptions des éducatrices à l'égard des parents ont souvent fait l'objet de recherches ces dernières années, le point de vue des parents a beaucoup moins été exploré. Deux thèmes ont surtout fait l'objet de l'attention des chercheurs : le choix d'un service de garde et la satisfaction des parents face au milieu de garde (Shpancer, 1998).

Choix d'un milieu

D'une part, en ce qui concerne le choix d'un milieu de garde, on remarque que les parents recherchent des éducatrices chaleureuses qui vont prendre soin adéquatement de leur enfant (Hofferth & Phillips, 1991). Les parents favorisent des personnes qui leur ressemblent (Howes, 1987) souvent sans tenir compte de leur formation (Fraser & Caddell, 1999; Galinsky & Weissbourd, 1992). Par ailleurs, beaucoup de parents admettent qu'il est très difficile de trouver un service de garde. Ils disent devoir se contenter de choisir le service qui leur semble le meilleur parmi un choix restreint (Gable & Cole, 2000). Au Québec, la pénurie actuelle de places disponibles dans les CPE s'inscrit tout à fait dans cette difficulté généralisée pour les familles nord-américaines de trouver des services de garde pour leurs enfants.

Perception des parents

En ce qui concerne les parents, nous l'avons déjà souligné, très peu de recherches nous permettent de comprendre leur point de vue. De plus, ces recherches ne portent pas spécifiquement sur la relation parent-éducatrice mais plutôt sur leur appréciation des services obtenus. Généralement, les parents se disent très satisfaits des services qu'ils obtiennent et ce, quelque soit l'évaluation des éducatrices à l'égard de leur compétence parentale (Galinsky, 1990; Kontos & Dunn, 1989; Kontos & Wells, 1986). Par contre, les parents tenus en faible estime quant à leur compétence parentale rapportent plus souvent avoir des problèmes avec le milieu de garde (Kontos, 1987), notamment en ce qui concerne le respect des règles en place. Malgré cela, ces parents se disent satisfaits et ils ne souhaitent pas changer de services.

Certains auteurs (Britner & Phillips, 1995; Shpancer, 1998) en viennent à se demander si cette satisfaction apparente des parents n'occulte pas en réalité différents problèmes causés par le manque d'alternatives réelles qui sont offertes aux familles. Les parents n'ayant guère de choix quant aux services de garde à l'enfance disponibles, ils taisent leurs inquiétudes et affirment être satisfaits malgré les difficultés qu'ils peuvent connaître avec le service offert. Les données présentées par Galinsky (1990) tendent à confirmer ce point de vue. Cette auteure souligne que les sondages rapportent régulièrement un taux de satisfaction des parents se situant entre 85% et 95%. Cependant moins de la moitié des parents affirment qu'ils choisiraient à nouveau le même service de garde si d'autres choix abordables et de haute qualité étaient offerts (Galinsky, 1990). En d'autres mots, les parents se disent satisfaits, compte tenu du peu de ressources offertes. La situation ne semble pas idéale pour plusieurs puisqu'ils changeraient si d'autres alternatives de qualité étaient disponibles. Cette ambivalence, plus ou moins consciente, ne serait-ce que par l'ambiguïté qu'elle entretient, risque d'alourdir toute tentative de mise en place d'un partenariat s'appuyant sur des buts communs.

3.2.4 Des sentiments difficiles : culpabilité, adversité

D'autres types de facteurs d'ordre affectif, relevant de la dynamique relationnelle, peuvent s'ajouter aux obstacles à un partenariat. Ainsi, par exemple le parent peut ressentir de la culpabilité de devoir ainsi confier son enfant à une autre personne. Kontos et Wells (1986) ont demandé à des mères ce qu'elles considéraient comme la chose la plus difficile pour un parent devant travailler et, par conséquent, utiliser un service de garde pour son enfant. Les mères, dont les compétences parentales étaient tenues en faible estime par les éducatrices, ont répondu : le manque de temps et la course (37.5%) et la culpabilité ressentie dans l'usage du service de garde (31%). Par contre, les mères qui étaient perçues comme compétentes par les éducatrices, ont moins souvent identifié la culpabilité comme une préoccupation

majeure : les maladies des enfants (55%), le manque de temps (40%) et la culpabilité (10%). Cette culpabilité semble donc présente pour plusieurs parents et plus particulièrement chez les parents *vulnérables*.

On peut aussi se demander si la culpabilité n'est pas nourrie, amplifiée, plus ou moins consciemment par les attitudes de l'éducatrice. En effet, nous avons déjà discuté de l'existence de perceptions négatives des éducatrices à l'égard des parents et, de plus, une bonne partie du personnel éducateur semble entretenir une attitude ambivalente quant au travail des mères. Dans un sondage effectué auprès de 269 éducatrices oeuvrant dans 45 centres de la région d'Atlanta, Galinsky (1990) a découvert que seulement 41 % de ce personnel éducateur approuvaient le travail des femmes, 36% étaient neutres quant à cette question et 24% désapprouvaient carrément les mères retournant au travail. Une telle situation compromet l'établissement d'une relation de partenariat. D'autant plus que les mères elles-mêmes sont assez négatives quant à leur retour au travail : 25% d'un échantillon de mères (n=441) considèrent qu'il serait mieux que l'enfant soit à la maison avec ses parents (Galinsky, 1990). De plus, 68% de ce groupe de mères considèrent qu'elles devraient travailler moins et passer plus de temps avec leur enfant. Il y a donc là un terreau propice au développement d'un sentiment de culpabilité qui influencerait l'ensemble des interactions parent-éducatrice. La moindre maladresse de la part de l'éducatrice risque de nourrir cette culpabilité qu'elle soit plus ou moins latente.

Par ailleurs, bien que nous ne disposions pas encore de données empiriques à cet effet, les services de garde à l'enfance étant de plus en plus répandus et utilisés fréquemment, nous sommes portés à croire que les représentations dans la population en général quant à ce type de service à la famille sont en train de se transformer. En conséquence, il y a lieu de croire que cette culpabilité des parents sera de moins en moins une problématique répandue. Toutefois, il y aura forcément toujours des situations de communication où l'éducatrice devra composer avec des parents vivant des sentiments de culpabilité importants.

D'autres facteurs peuvent également faire surgir un sentiment de culpabilité chez les parents ou encore susciter une adversité importante entre les parents et les éducatrices. Nous pensons notamment aux situations de crise qui surviennent à l'occasion lorsqu'un enfant vit des difficultés, par exemple, un problème de comportement, un déficit d'attention avec hyperactivité... De telles situations, souvent très difficiles à vivre pour les parents, suscitent forcément diverses réactions notamment dans le processus de reconnaissance et d'acceptation de l'existence d'un problème. La communication avec l'éducatrice est souvent alors perturbée par de nombreux *bruits* d'autant plus que l'éducatrice peut être tentée d'être particulièrement critique quant aux compétences des parents dans une telle situation difficile (Smith &

Hubbard, 1988 dans Shpancer 1998). Ainsi parfois, des parents ont une première réaction de fuite. Ils nient ou contestent les observations des éducatrices à l'égard du comportement de l'enfant. Une éducatrice faisant part aux parents de ses inquiétudes face à un éventuel retard dans le développement des habiletés langagières de l'enfant se fait alors répondre *qu'il n'y a pas de problème* et que *nous (la famille) pouvons très bien le comprendre...* Évidemment, l'éducatrice devant les refus répétés, la fuite des parents, peut en venir à considérer les parents comme irresponsables alors qu'ils sont simplement en train de s'adapter à une nouvelle terrifiante : *leur enfant a un problème*. Il faut forcément beaucoup de doigtée et d'expérience pour maintenir un partenariat dans de telles situations.

3.2.5 Le besoin de communiquer : deux points de vue divergents

Systématiquement, les auteurs rapportent que les parents ne partagent pas le désir des éducatrices pour plus de communication (Ghazvini & Readdick, 1994; Powell, 1998). Souvent, une des récriminations entendue à l'égard des parents, est que ceux-ci *ne prennent même pas le temps de lire les journaux de bord concernant leur enfant*. Dans le même ordre d'idée, on reproche aux parents de ne pas transmettre toutes les informations utiles pour comprendre le comportement de l'enfant au service de garde. Dans cette optique, Falardeau et Cloutier (1986) ont observé dans leur expérimentation du *programme d'intégration éducative famille-garderie* que, même avec une meilleure systématisation de la communication créée par l'introduction de rencontres formelles parents-éducatrices, ces dernières ne parvenaient pas à obtenir plus d'informations sur le vécu de l'enfant à la maison. En fait, selon certains, les parents voient un avantage à ce que les deux mondes de l'enfant demeurent distincts (Fraser & Caddell, 1999). Il pourrait s'agir d'une réaction défensive du parent souhaitant maintenir une distance entre le vécu familial et le milieu de garde (Shpancer, 1999). Quoiqu'il en soit, le ressentiment que peut éprouver l'éducatrice à l'égard de parents qu'elle perçoit comme étant *si peu intéressés* à partager les informations, met en péril une relation de partenariat.

Endsley et Minish (1991) ont constaté que l'âge des enfants influençait la nature des échanges. Par exemple, les parents de jeunes enfants (poupons et trottineurs) parlent plus longtemps avec les éducatrices que les parents dont les enfants ont 4 ou 5 ans. Les conversations des parents d'enfants âgés de 2 ou 3 ans portent souvent sur le comportement de l'enfant. Le personnel éducateur pose plus de questions aux parents de jeunes qu'aux parents d'enfants de 4 ou 5 ans. D'autres chercheurs avaient également observé que l'engagement des parents est fonction de l'âge des enfants (Zigler & Turner, 1982). Les parents dont les enfants ont moins de trois ans sont plus engagés dans le milieu de garde et discutent plus longuement avec les éducatrices. Ils ont aussi tendance à venir plus souvent faire un saut dans les services de garde à

l'enfance pendant la journée pour venir se rendre compte de l'expérience de l'enfant. L'âge des enfants semble donc influencer directement le désir (ou le besoin) de communication du parent.

3.2.6 L'environnement de travail

Les difficultés des éducatrices à établir une relation ouverte avec les parents peuvent s'expliquer également par divers facteurs *environnementaux* (Bélanger et al., 1994) qui nuisent à la communication : absence de locaux réservés pour des rencontres parents-éducatrices, bruits ambiants élevés, présence continue des enfants. De plus, compte tenu de l'horaire des éducatrices et de la nécessité pour les parents de concilier obligations professionnelles et familiales, il a été observé que les parents voyaient l'éducatrice en charge de leur enfant pendant 13,7 minutes, par semaine (Hughes, 1985). D'autres chercheurs ont reconnu que la durée moyenne d'une communication était de 27 secondes (Endsley & Minish, 1991) ce qui semble bien peu pour échanger et créer une relation de confiance.

Il semble que les parents sont plus disponibles pour les échanges en fin de journée, lorsque bien souvent les éducatrices responsables de leur enfant ont quitté. (Endsley & Minish, 1991). Selon Kontos (1987) les contacts ont lieu le matin alors que les parents sont pressés de se rendre au travail ou encore à la fin de la journée lorsque tout le monde est brûlé (*frazzled*) après une longue journée. Les échanges semblent donc très brefs et ils se déroulent essentiellement en présence des enfants lors de l'accueil du matin ou du départ, ce qui n'est pas toujours propice pour discuter paisiblement et aborder tous les sujets relatifs à l'éducation de l'enfant. Les éducatrices ont donc peu d'occasion de rencontrer les parents et pas d'endroit calme pour discuter (Bélanger et al., 1994).

Par ailleurs, il faut reconnaître que cette situation est en voie de transformation au Québec. La création des CPE offre aux milieux de nouvelles ressources tant financières qu'humaines afin de mettre en place dans les organisations de meilleures conditions pour travailler avec les familles. Certains milieux, par exemple lors d'une relocalisation prévoient des espaces pour des rencontres parents-éducatrices. D'autres mettent en place des politiques internes facilitant le remplacement d'une éducatrice afin qu'elle puisse rencontrer les parents dans un meilleur contexte (moment, lieu). Des responsables pédagogiques se voient confier un mandat de développer des activités de partenariat avec les familles.

En guise de conclusion pour ce chapitre, reconnaissons que l'énumération de tous ces obstacles peut sembler décourageante. Certains pourront même être tentés de considérer que la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* relève de l'utopie. De notre point de

vue, il s'agit d'une tâche certes exigeante mais réaliste et nécessaire. L'importance d'établir une relation de partenariat est d'ailleurs reconnue par tous (parents, éducatrices, administrateurs de CPE). Toutefois, pour éviter de s'en tenir des à *vœux pieux*, il nous semblait important de prendre le temps d'identifier les difficultés reconnues afin d'être capable par la suite de mieux définir la nature même des différents éléments de cette compétence et d'en préciser un seuil de réussite réaliste et adapté aux pratiques en voie de développement dans le milieu. En effet, comme nous venons de le faire remarquer dans le paragraphe précédent, les milieux prennent peu à peu des moyens pour soutenir le partenariat avec la famille. Des perfectionnements sur ce thème sont offerts au personnel en place par l'entremise des regroupements de services de garde à l'enfance. Il semble donc que malgré les difficultés relevées, l'ensemble du milieu s'intéresse de plus en plus à cette problématique et différentes initiatives sont prises en vue de mieux cerner dans le milieu la nature du partenariat et le rôle de l'éducatrice dans un partenariat avec la famille.

4 Le développement d'une compétence

Dans ce chapitre, nous situerons les assises théoriques relevant du cadre de travail particulier de l'approche par compétences. En premier lieu, nous prendrons donc le temps de cerner le concept de compétence. Puis nous présenterons les grandes lignes de deux des théories de l'apprentissage (cognitiviste et socioconstructiviste) souvent suggérées par les auteurs pour mettre en place les conditions propices afin de développer les compétences. Finalement, diverses suggestions pratiques, issues des travaux de recherche du Harvard Family Research Project, en vue de préparer les futures éducatrices au travail en partenariat avec la famille seront présentées.

4.1 Le concept de compétence

Depuis plus d'une dizaine d'années, de nombreux auteurs se sont penchés sur le concept de compétence et une abondante littérature est disponible sur la question. Déjà au début des années 90, Tremblay recensait une centaine de définitions du terme compétence. Il soulignait à ce moment que «chaque projet d'élaboration d'un programme de formation centré sur les compétences avait tendance à fournir sa propre conception des compétences » (1990, p.21). Depuis cette époque, un consensus s'est dégagé quant au concept de compétence dans le monde de l'éducation et plus particulièrement pour l'ensemble du réseau collégial. Ainsi, Jonnaert (2002) dans une analyse de diverses définitions de compétence en arrive à la conclusion que les auteurs en sciences de l'éducation s'accordent pour considérer qu'une compétence correspond minimalement aux quatre éléments suivants :

«Un ensemble de ressources;
Que le sujet peut mobiliser;
Pour traiter une situation;
Avec succès» (Jonnaert, 2002, p.31)

La définition d'une compétence que nous offre le Ministère de l'éducation pour la composante de formation spécifique d'un programme d'études techniques correspond bien à ce qu'affirme Jonnaert :

«Un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000, p. 3)

L'ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportement socioaffectifs constitue un ensemble de ressources. Le sujet mobilise ces ressources lorsqu'il *exerce un rôle, une fonction...* Et cette mobilisation s'effectue en fonction de la situation créée par le rôle, la fonction ou la tâche. Finalement, la définition du Ministère de l'Éducation détermine le succès de l'exercice en précisant un seuil de performance soit celui *exigé à l'entrée sur le marché du travail*.

Ainsi, une compétence se compose donc d'un ensemble de ressources personnelles (connaissances, habiletés appartenant à divers domaines du développement de la personne). Certains auteurs, s'appuyant sur les postulats de la psychologie cognitive, précisent que ces multiples habiletés s'associent, se complètent et doivent être organisées pour favoriser la mémorisation des connaissances mais aussi leur éventuelle mobilisation. Cette précision nous amène à souligner une autre caractéristique de la compétence qui s'appuyant sur un ensemble organisé de ressources, peut ainsi demeurer stable dans le temps, comme pour tout apprentissage véritable.

Par ailleurs, comme le précise Tremblay, soutenir le développement des compétences «(...) signifie qu'on met l'accent sur la capacité de l'élève de faire quelque chose, d'agir en situation réelle, plutôt que sur son aptitude à démontrer telle ou telle habileté ou connaissance» (1999, p. 12). La compétence correspond donc à une capacité d'agir, et ce, de façon autonome. Cette action se produit grâce à la mobilisation du répertoire de ressources personnelles requises par la situation. Pour certains, cette action correspond à «identifier et résoudre efficacement des problèmes» (Deshaies et al., 1996) alors que d'autres la situent dans l'exercice d'un rôle, d'une fonction reliée au milieu de travail (MEQ, 2000). Pour LeBoterf (1995) la compétence constitue «un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources». Pour lui aussi, la compétence est orientée vers l'action, un savoir agir dont il précise le caractère complexe. Il ne s'agit pas d'un simple geste mécanique voire répétitif mais bien d'une activité de niveau supérieur qui est à la fois adaptée au contexte et qui exige le recours à plusieurs types de ressources. Perrenoud s'inscrit tout à fait dans la même ligne de pensée lorsqu'il affirme que «les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes» (1995, p. 20). Les auteurs indiquent généralement que cette capacité d'agir doit s'exercer en regard d'une famille de situations de façon à bien marquer que la capacité de l'élève ne doit pas se limiter aux situations vues en classe, en laboratoire. Il doit être en mesure de transférer les apprentissages aux diverses situations qu'il rencontrera généralement dans le domaine d'exercice de la profession.

Finalement, le niveau de performance d'une compétence se définit en fonction du contexte dans lequel elle s'exercera. Et dans le secteur professionnel il est évidemment question du milieu du travail. Cela peut sembler évident pour plusieurs, mais il y a là une nouveauté par rapport aux précédents programmes d'études qui n'étaient pas définis aussi explicitement en regard des exigences du milieu professionnel. Par ailleurs, cette distinction nous confirme dans la nécessité de prendre le temps de bien définir, pour la compétence qui nous préoccupe dans cette recherche, les conditions d'exercice compte tenu du flou actuel dans le milieu autour de la question du partenariat avec la famille et les personnes ressources.

Par ailleurs, on remarque que le type de but auquel correspond la compétence se démarque d'une conception behavioriste de l'apprentissage où les apprentissages sont formulés en de multiples niveaux d'objectifs décortiqués et isolés. Certains auteurs qualifient de tels objectifs comme étant de *première génération*⁵. Pour ceux-ci, ce type d'objectif de première génération est à délaissier puisqu'il contribue à divers problèmes observés chez les élèves : apprentissage superficiel, par compartiments, difficulté à faire des transferts, motivation faible car apprentissages peu contextualisés, manque de coordination entre tous ces objectifs. La compétence étant globale, elle correspond à une tâche complexe qu'il serait vain de tenter de réduire en de multiples objectifs. D'ailleurs comme dans tous les systèmes vivants, le tout représente plus que la simple réunion des parties parce que celles-ci forment un véritable système (Tardif, 1992).

En terminant, nous tenons à insister sur une des intentions derrière l'introduction de l'approche par compétences, soit le choix de mettre l'accent sur le résultat attendu de l'élève (outcome) au terme de son apprentissage. Il s'agit d'un choix méthodologique mais aussi forcément idéologique : l'apprentissage de l'élève doit constituer le point de repère principal dans l'ensemble d'un programme d'études. Les compétences permettent, en tant que cible de la formation, de se centrer sur l'apprentissage de l'élève. Afin d'y parvenir, les *pédagogies de l'apprentissage* (Altet, 1997) proposent aux enseignants un cadre de référence privilégié. Parmi ces théories, on retrouve notamment le cognitivisme et le socioconstructivisme.

4.1.1 L'apprentissage selon la perspective cognitiviste

La psychologie cognitive s'intéresse tout particulièrement à l'étude de la connaissance (Gaonac'h & Golder, 1996). Cette théorie cherche à expliquer le processus par lequel un sujet peut recueillir, traiter, emmagasiner diverses informations dans sa mémoire et les réactiver par la suite. Dans ce cadre conceptuel, l'apprentissage peut se définir comme «un processus par lequel un être humain modifie les

⁵ Selon l'expression de Gillet (1991) cité dans (Deshaies et al., 1996)

réseaux d'informations qui existent déjà dans sa mémoire et en crée de nouveaux» (Viau, 1994). La connaissance se construit donc progressivement dans un processus d'intégration de nouvelles connaissances aux connaissances préalables.

4.1.1.1 Quelques principes de base

De façon plus précise, Tardif (1992) propose cinq principes de base de la conception cognitive de l'apprentissage :

- ❑ L'apprentissage est un processus actif et constructif

L'apprentissage implique qu'un élève sélectionne des informations parmi toutes celles présentes et qu'il cherche à les organiser. L'élève doit être personnellement engagé, personne ne peut faire ce travail pour lui. Pour y parvenir, l'élève se crée des règles qui l'aident à construire et structurer ses connaissances.

Le rôle d'un enseignant consiste donc à offrir des situations d'apprentissage donnant de multiples occasions à l'élève d'être résolument actif dans l'acquisition et l'organisation de ses connaissances.

- ❑ L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures

Dans une telle perspective, l'apprentissage est *essentiellement un processus cumulatif*. Les connaissances antérieures sont déterminantes dans le processus d'apprentissage. Toute nouvelle connaissance passe en quelque sorte par les filtres des connaissances antérieures. Le résultat de cette nouvelle organisation peut être de confirmer les connaissances, de les compléter ou encore, plus rarement, de les contredire. Dans ce dernier cas, il parle d'une «longue négociation avec les connaissances antérieures avant que les nouvelles puissent les remplacer» (Tardif, 1992, p. 37).

Un problème particulier se présente ici pour la compétence 19H. Il s'agit de la grande puissance des représentations en place chez les élèves quant au rôle de l'éducatrice, à la famille et aux besoins des parents. Ces représentations interfèrent largement dans l'apprentissage et une stratégie pédagogique devra permettre de les ramener à la surface de façon à soutenir, à provoquer cette *longue négociation* lorsque des représentations doivent être remplacées.

- ❑ L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances

Tout apprentissage est affaire d'organisation. Les lois de la mémorisation tout comme la capacité d'une personne à réactiver des connaissances pour les utiliser efficacement, s'appuient sur l'organisation continue de toute nouvelle information aux connaissances antérieures. Il a été maintes fois démontré que la performance obtenue dans différentes tâches est fonction de la qualité de l'organisation des connaissances.

L'enseignant soutient efficacement l'apprentissage lorsqu'il amène l'élève à structurer ses connaissances de diverses façons notamment en les synthétisant dans un schéma, un plan ou un modèle théorique.

- ❑ L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques

Beaucoup plus que la simple mémorisation de données, l'apprentissage s'appuie également sur la maîtrise d'un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives autorisant l'élève à intégrer de nouvelles informations et à les utiliser concrètement. D'une part, les stratégies cognitives correspondent à des «techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté» (Saint-Pierre, 1991, p. 16). D'autre part, les stratégies métacognitives permettent à un élève d'évaluer son fonctionnement, sa pensée, ses méthodes d'apprentissage et de s'ajuster aux situations.

L'enseignant doit favoriser une pratique réflexive chez l'élève de façon à ce que celui-ci puisse faire le point sur les apprentissages effectués mais aussi qu'il puisse réfléchir sur la manière dont ils ont été effectués et sur les ajustements requis pour une plus grande efficacité. Il s'agit de rendre l'élève conscient des stratégies qu'il utilise ainsi que de leur efficacité relative.

- ❑ L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles

La compétence tel que définie précédemment, s'inscrit bien dans cette optique. Une compétence fait appel à des habiletés motrices, socio-affectives ainsi que cognitives. Ainsi, selon la perspective cognitiviste, un apprentissage s'appuie sur l'assimilation de faits, de notions ou de théories (connaissance déclarative), se concrétise dans des façons de faire (connaissance procédurale) et se caractérise par la reconnaissance des conditions dans lesquelles l'action peut être posée (connaissance conditionnelle). Un véritable

apprentissage comprend ces trois types de connaissances et, par conséquent, le rôle d'un enseignant à cet égard consiste à s'assurer que les activités d'apprentissage font appel à tous ces types de connaissances.

4.1.1.2 Le processus d'apprentissage

La psychologie cognitive précise également un processus d'apprentissage comportant six phases (Deshaies et al., 1996) :

1. L' **activation des acquis** est une première phase qui consiste essentiellement pour un élève à réactiver ses connaissances antérieures sur un sujet ;
2. Une seconde phase, dite d'**élaboration**, consiste à utiliser ses connaissances antérieures pour élaborer des hypothèses afin de chercher à comprendre les phénomènes ayant attiré son attention ;
3. Puis, des nouveaux savoirs sont introduits et organisés avec les anciens dans une phase d'**organisation** ;
4. L'élève est alors capable d'appliquer ces nouvelles connaissances dans des situations simples (**application**) ;
5. Et progressivement avec la **procéduralisation**, cette application devient de plus en plus facile et automatisée ;
6. Ce qui permet finalement une application dans des situations nouvelles, plus complexes à partir d'un bagage de connaissances de plus en plus élargi (**intégration**).

Pour qu'un apprentissage soit complété, il faut donc que l'élève soit en mesure de passer par ces différentes phases. Par conséquent, le rôle d'un enseignant consiste notamment à créer pour les élèves un contexte propice à ce processus complexe. Pour cela, plusieurs suggèrent de favoriser la résolution de problèmes complexes par les élèves. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

4.1.1.3 Développer des compétences au collégial : trois principes

S'inspirant de la psychologie cognitive, différents auteurs se sont attardés à ses applications pratiques pour le développement des compétences au collégial. Tardif, Désilets, Paradis, & Lachiver (1992) proposent notamment trois principes pour guider la conception de l'intervention pédagogique. Il s'agit de l'interactivité, de la contextualisation et de la construction guidée.

❑ L'interactivité

Le principe de l'interactivité stipule que «l'interaction entre les composantes d'une compétence donnée contribue beaucoup plus au développement de cette compétence que le nombre de composantes maîtrisées de façon isolée» (Tardif et al., 1992, p. 16). En d'autres termes, les auteurs s'opposent à ce qu'ils qualifient de *décomposabilité*, c'est-à-dire décomposer un contenu d'apprentissage du plus simple au plus complexe. Pour démontrer leur point de vue, ils proposent l'analogie suivante : « c'est comme si l'on empêchait un jeune enfant de communiquer oralement avec les personnes de son entourage avant qu'il ait maîtrisé les sons de sa langue maternelle » (Tardif et al., 1992, p.15). En effet, il semble bien évident que ce n'est pas ainsi que l'enfant apprend à parler. Il importe donc d'éviter le piège du morcellement des connaissances que peut introduire une telle approche analytique, *associationniste*, où l'élève éprouve alors souvent de grandes difficultés à coordonner ces connaissances dans une pratique professionnelle intégrée.

❑ La contextualisation

Un second principe concerne la nécessité de contextualiser les apprentissages afin de créer du sens et de permettre à l'élève de réactiver ces connaissances et de les transférer en diverses situations. Par conséquent «(...) la logique de profession doit avoir préséance sur la logique disciplinaire dans la formation professionnelle» (Tardif et al., 1992, p. 17). Ainsi par exemple, toutes les informations relatives à l'organisation d'une réunion de travail (fonctions d'animation, organisation matérielle et technique, principes de communication sensible et attentive) doivent être présentées dans le contexte professionnel du travail en service de garde et de l'approche centrée sur la famille. Autrement, il sera beaucoup plus difficile pour les élèves de transférer ces éventuelles connaissances dans leur pratique professionnelle. Lorsqu'un élève demande après un cours : *À quoi cela sert ?* Il y a là un indice que les contenus, les habiletés présentées n'étaient probablement pas contextualisées, du moins, du point de vue de l'élève. Les auteurs soulignent d'ailleurs que cette contextualisation doit se faire *pour* mais aussi *avec* l'élève.

❑ La construction guidée

La construction guidée traite d'un aspect important du rôle de l'enseignant soit l'introduction progressive, judicieuse et appropriée de nouvelles connaissances. Selon ce principe, l'enseignant doit placer l'élève en situation de réaliser des tâches complexes et significatives. De telles tâches, en plus de favoriser la motivation de l'élève, le placent véritablement dans une situation propice à l'exercice des compétences qui sont constituées, comme nous l'avons déjà indiqué, d'un *répertoire de ressources personnelles*.

L'enseignant, dans ce contexte de pratique guidée, accompagne l'élève en lui fournissant au fur et à mesure et selon ses besoins, les informations appropriées.

4.1.1.4 Développer des compétences par la résolution de problèmes

Selon Perrenoud, «on ne pousse un étudiant à construire des compétences qu'en le confrontant régulièrement, intensivement, à des situations-problèmes relativement complexes, qui mobilisent divers types de ressources cognitives» (1997, p. 6). En fait, plusieurs auteurs (Barbeau, Montini, & Roy, 1997; Désilets & Tardif, 1993; Meirieu, 1989; Perrenoud, 1998; Tardif et al., 1992; Tremblay, 1999) font consensus sur ce point en soulignant la nécessité de recourir à de telles situations-problèmes pour créer un cadre propice au développement des compétences. L'exemple de la faculté de médecine de Sherbrooke ayant mis de côté les cours traditionnels pour confronter plutôt les élèves à des tâches de résolution de problèmes cliniques est bien connu. Plusieurs autres programmes d'études de niveau collégial explorent cette voie. Ceci n'est guère surprenant puisque la résolution de problèmes est régulièrement associée au concept de compétence à la base de ces programmes d'études. La résolution de problèmes place l'élève en situation d'agir tout en donnant du sens à ses apprentissages. Pour Tardif (1992), la résolution de problèmes devrait être la *pierre angulaire* d'un programme d'études puisqu'elle permet des apprentissages significatifs tout en favorisant également le transfert. Nous accorderons donc une attention particulière à cette piste de travail pour le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*.

4.1.2 L'apprentissage selon la perspective socioconstructiviste

Tout en s'appuyant sur les prémisses de la psychologie cognitive, le socioconstructivisme apporte un éclairage complémentaire qui nous semble particulièrement intéressant dans le cas de la compétence qui nous préoccupe. Le socioconstructivisme souligne l'importance de la dimension relationnelle de l'apprentissage. Ainsi, sans nier le rôle actif de l'élève dans la construction de ses apprentissages, le socioconstructivisme reconnaît aussi la nécessité des interactions entre l'élève et d'autres personnes pour soutenir cette construction des connaissances. En fait, ces interactions sont utiles puisqu'elles favorisent ce que l'on appelle le conflit socio-cognitif. Il s'agit d'un «état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne» (Lafortune & Deaudelin, 2001, p. 201). Par exemple, deux élèves de maternelle reçoivent une même quantité de pâte à modeler. Le premier élève

écrase rapidement sa boule pour en façonner une galette large et plate. Le second élève, observant cette scène et ne maîtrisant visiblement pas la *conservation*, affirme alors que ce n'est pas juste car il n'a pas eu autant de pâte à modeler que son voisin puisque sa boule est plus petite que la galette. Le premier élève, lui répond alors : *C'est pas vrai, on en avait tous les deux autant au début*. Avec l'aide de l'adulte, ces deux enfants peuvent en venir à trouver une manière de vérifier leur point de vue respectif, par exemple en redonnant une forme comparable aux deux masses de pâte à modeler.

Le conflit socio-cognitif qui résulte d'interactions avec des pairs ou un adulte constitue une occasion privilégiée d'apprentissage puisque l'élève est à la fois déstabilisé et intrigué par cette confrontation. Ce qui le motive considérablement à intégrer de nouvelles informations et à réorganiser sa pensée dont il commence à distinguer les limites. Par conséquent le conflit socio-cognitif est à la base même de l'ensemble du processus d'apprentissage considéré dans cette perspective comme un processus social et interpersonnel (Vigotsky, 1985).

Vigotsky est celui qui a développé et fait connaître le concept de zone proximale de développement. Cette zone correspond à «la distance entre le niveau développemental réel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de résolutions de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés » (Vigotsky, 1978, p. 86, dans Thomas & Michel, 1994). Vigotsky utilise l'expression «les boutons ou les fleurs du développement » pour désigner des habiletés, des fonctions qui ne sont pas encore à maturité mais qui avec de l'aide pourront émerger. Lorsque l'apprentissage est réalisé, il parle alors du «fruit» du développement. Pour être efficace, l'intervention de l'enseignant, doit se situer dans la ZPD. Au-delà de cette zone, il devient utopique d'essayer d'apprendre à l'élève ce que son stade actuel de développement ne lui permet pas de comprendre même avec une aide. Pour reprendre notre exemple des deux enfants à la maternelle, comme la conservation est une habileté cognitive qui se développe autour de leur âge, il y a tout lieu de croire qu'avec un peu d'aide de l'adulte, et un peu d'expérimentation avec la matière, les deux enfants conviendront finalement qu'il y a la même quantité dans les boules. Par ailleurs, essayer la même démarche d'accompagnement dans la découverte de la notion de conservation auprès d'enfants de deux ou trois ans s'avèrerait une tâche vouée à l'échec puisqu'ils ne sont pas prêts. Cet apprentissage ne se situe pas dans leur zone proximale de développement.

La notion de zone proximale de développement met en évidence l'importance de la médiation de l'enseignant dans l'acquisition des nouvelles connaissances. Jérôme Bruner a développé ce concept de médiation qu'il présente notamment sous le terme d'*étayage*. Il s'agit donc de l'ensemble des

interventions d'assistance de l'adulte permettant à un élève d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

Jonnaert et Vander Borght (1999) proposent un cadre de référence socioconstructiviste pour le développement des compétences. Dans leur modèle, ils ajoutent un volet interactif au socioconstructivisme. Pour eux, les apprentissages se construisent par l'entremise des interactions avec les autres mais, également, par une série d'échanges avec le milieu. Les apprentissages sont donc directement reliés aux situations que l'on propose aux élèves. Jonnaert précise que «l'activité réflexive et dialectique du sujet qui apprend n'est donc possible que s'il y a interaction avec le milieu physique et social et rencontre, dans ce milieu, avec l'objet à apprendre» (2002, p. 74). Dans, le cadre précis de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*, le milieu dont il est question est avant tout un milieu social complexe avec lequel il s'agit de mettre l'élève en situation de pouvoir interagir et d'être influencé. Ainsi, l'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses représentations avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant mais aussi avec celles que lui reflètent le milieu de travail lui-même ainsi que les autres milieux travaillant en partenariat avec les CPE et la famille (personnes-ressources). Par contre, pour diverses raisons élaborées précédemment, il faut reconnaître que le milieu des CPE ne permet pas toujours *la rencontre avec l'objet à apprendre*, le partenariat avec la famille, puisqu'il s'agit de pratiques en émergence. Il nous semble donc nécessaire de créer des situations d'apprentissage avec les autres types de milieux travaillant avec les CPE et la famille, où les pratiques en matière de partenariat sont plus explicites.

4.2 Les recommandations du Harvard Family Research Project

Créé en 1983, le groupe de recherche Harvard Family Research Project (HFRP) s'inscrit dans un mouvement national pour renforcer et soutenir les familles américaines. Un de leur objectif est d'inventorier et de faire connaître les pratiques significatives dans le domaine du soutien aux familles. Une partie de leurs travaux porte sur l'intervention auprès de familles utilisant des services de garde à l'enfance (Anderson, 1998; Lee & Seiderman, 1998; Lopez & Dorros, 1999; Morgan, 1998). Ils se sont également intéressés à la formation du personnel éducateur de ces services de garde à l'enfance (Coffman, 1999; Lopez & Dorros, 1999; Powell, 1998). Selon ces auteurs, les programmes de formation n'offrent pas nécessairement la formation adéquate pour préparer les futures éducatrices à soutenir l'engagement de la famille auprès des milieux éducatifs (*family involvement*). Les connaissances et les habiletés requises pour travailler efficacement avec les parents ne sont pas enseignées dans les programmes de formation du personnel éducateur. Il y a quelques années, ce groupe de recherche a entrepris une enquête auprès de 367

collèges américains offrant un programme de formation pour les éducatrices en petite enfance (Coffman, 1999). Les chercheurs voulaient faire ressortir les meilleures pratiques en matière de préparation des éducatrices à la mise en place d'un partenariat avec la famille. Très peu de recherches ont abordé ce thème et aucune ne l'a fait sur une aussi vaste échelle. Nous examinerons ici les principales recommandations que ce groupe de recherche en vient à formuler pour les programmes de formation des éducatrices à l'égard du partenariat avec la famille.

4.2.1 Les contenus recommandés

Coffman (1999) après avoir analysé les contenus de formation requis pour travailler auprès des familles, propose de structurer l'ensemble de ces contenus selon les six domaines suivants :

- **Développement de l'enfant** (Child development) : les professionnels de la petite enfance doivent connaître le développement de l'enfant non seulement pour intervenir adéquatement auprès de l'enfant mais aussi pour être en mesure d'informer et de répondre aux questions des parents. Les éducatrices doivent pouvoir se montrer ouvertes à apprendre des parents et être capable d'incorporer des éléments du contexte familial dans leur classe, dans leur programme d'activités. La formation doit préparer les élèves à planifier et mener des programmes adaptées tant sur le plan développemental que culturel ainsi qu'à maintenir une communication réciproque avec les parents au sujet des enfants.
- **Développement professionnel de l'éducatrice** (Provider Development) : Coffman (1999) souligne l'importance de développer un plan de carrière, d'intégrer des activités de développement professionnel pour soutenir un apprentissage continu. Ceci est d'autant plus nécessaire que les habiletés dont il est question sont à la fois complexes et qu'elles requièrent, pour une pleine maîtrise, une certaine maturité personnelle.
- **Ressources professionnelles** (Organizational Development) : les éducatrices doivent connaître et savoir utiliser les ressources professionnelles (regroupements de CPE, organismes professionnels d'éducatrices) qui sont en mesure de les soutenir dans leur développement professionnel. La formation doit montrer aux élèves comment capitaliser sur ces ressources et comment vivre avec les barrières, les difficultés inhérentes à une collaboration avec eux.
- **Ressources communautaires** (Community Development) : il importe également de connaître les ressources de la communauté et les manières d'y référer les familles au besoin. Ceci peut favoriser la création d'un partenariat entre les familles et les communautés et éventuellement à encourager les

familles à un maintenir par la suite un partenariat avec le milieu scolaire. La formation doit également préparer les élèves à participer à des programmes communautaires qui travaillent auprès de la famille.

- **Développement de politiques** (Policy Development) : il s'agit ici d'informer les élèves quant aux façons de participer aux décisions qui auront un impact sur les familles, tant dans le milieu de garde que dans la communauté et même au niveau gouvernemental. L'auteure considère que les éducatrices, pour bien s'acquitter de leur travail auprès de la famille, doivent être actives en matière de défense des droits de la famille
- **Développement de la famille** (Parent/Family Development) : l'auteure inclut sous cette rubrique les connaissances et habiletés nécessaires pour construire une relation positive et constructive avec la famille. Il s'agit aussi de maîtriser diverses façons d'impliquer les membres de la famille dans des activités dans la classe, de soutenir le parent dans les prises de décisions quant à son enfant et à la famille en général. Il est donc question ici *d'empowerment*.

Dans son enquête, Coffman (1999) s'est aperçue que cette dernière dimension, le développement de la famille semble être, très peu traitée dans les programmes de formation américains. Il faudra vérifier s'il en est de même dans notre programme québécois. Des six domaines identifiés plus haut, le développement de la famille, ainsi que le développement de politiques constituent les aspects moins souvent abordés dans les collèges ayant participé à l'enquête de Coffman (1999). Le domaine du développement de la famille étant particulièrement important, l'auteure le subdivise en sept thèmes: connaissances générales de la famille, communication parent-éducatrice (communication réciproque, culturellement adaptée), soutien familial (habiletés pour identifier les forces de la famille, pour résoudre des conflits, etc.), engagement familial (engagement des parents dans un accompagnement de l'enfant dans son apprentissage : promotion d'activités éducatives à la maison, etc.), engagement des parents dans le milieu de garde (bénévolat), liens famille-communauté (liens entre les parents, liens avec l'école, avec les ressources du milieu) et finalement, implication de la famille dans les prises de décisions concernant l'enfant et la famille.

Dans une première analyse de la compétence 019H effectuée au département de TÉE du Cégep de Saint-Jérôme⁶, bon nombre de ces éléments de contenus ont déjà été identifiés et sont par conséquent retenus pour les cours de troisième année du programme d'études. Par contre, il y a également des éléments nouveaux dans cette liste de Coffman. Il sera donc utile de refaire l'exercice d'analyse de la compétence à

⁶ Chacune des compétences du programme de TÉE a été analysée c'est-à-dire que les enseignants en ont déterminé les contenus essentiels et les habiletés requises pour la maîtrise de la compétence. Par la suite, ces informations ont permis d'élaborer une séquence de cours permettant l'atteinte des diverses compétences. La compétence 019H a été

la lueur de ces nouvelles informations afin de s'assurer de bien traiter de l'ensemble des éléments requis. À ce propos, nous recourons à l'outil d'auto-évaluation (*self-assessment survey*) que l'auteur a développé pour aider les collègues à évaluer leurs pratiques (cf., annexe III).

4.2.2 La nécessité d'une expérience pratique

Parmi les méthodes utilisées dans les collèges pour développer les connaissances requises pour l'approche centrée sur la famille, Coffman (1999) constate que certaines peuvent mieux faciliter la transition entre la connaissance et l'application pratique (*knowing to doing*). En fait, si plusieurs optent pour des méthodes plus traditionnelles (exposés théoriques et discussions de groupe, 97% des collègues; conférenciers, 84% ; stages, 82%), elle affirme qu'il existe également des méthodes plus novatrices et plus propices à favoriser un véritable apprentissage.

Tout d'abord, elle propose de **modifier certains aspects des stages** pour favoriser les contacts avec les parents. Par exemple, elle suggère de prévoir des tâches pour les élèves leur demandant de réaliser des interviews des parents, où l'accent est mis sur *apprendre des parents* ; de donner des occasions d'observer l'éducatrice qui invite le parent à participer dans les activités ou qui offre un exemple d'une relation d'égalité avec le parent. Nous croyons effectivement qu'il faudra trouver des manières plus efficaces de susciter des interactions entre le parent et l'élève et ce, tout en respectant l'intimité du parent et ses limites (temps de disponibilité, intérêt, etc.).

Elle propose également de tenter de **s'approcher le plus près possible de la situation réelle** en classe. Pour cela, Coffman (1999) propose de mettre en contexte les apprentissages en faisant appel à l'expérience personnelle de l'élève, en utilisant des études de cas provenant de situations réelles, en demandant aux élèves de se mettre dans la peau des personnages (par exemple, dans des jeux de rôles).

Finalement un dernier type de méthode qu'elle considère comme encourageante consiste à **impliquer les étudiants dans le milieu**: c'est-à-dire leur demander de s'engager dans des organismes communautaires travaillant auprès de la famille. Il nous semble intéressant de noter que cette dernière idée rejoint la pratique en vigueur à l'École Enfance Nouvelle de Toulouse. Dans leur programme de formation des éducatrices de jeunes enfants, un stage hors champ est exigé des élèves. Il s'agit pour l'élève de vivre une expérience, sans contact direct avec des enfants, où elle s'insère dans les activités d'un organisme

située dans la cinquième session du programme à l'intérieur de deux activités d'apprentissage intitulés : Partenariats et Immersion dans un milieu. Ces cours sont offerts pour la première fois à l'automne 2003.

travaillant auprès des familles. Cette expérience permet non seulement de mieux comprendre différents aspects de la réalité familiale, mais aussi d'observer des professionnels en interaction avec la famille ce qui s'avère actuellement difficile dans les CPE pour les raisons évoquées précédemment. De plus, cette expérience permet aux élèves d'apprendre à travailler avec d'autres types de professionnels, et de mettre en pratique les habiletés de communications requises pour travailler en partenariat.

4.2.3 Des stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Coffman (1999) propose également 14 stratégies qu'elle organise en fonction des 6 domaines de contenus. Elle indique qu'il serait irréaliste pour un collègue de tenter de mettre en application chacune de ces stratégies. Il s'agit plutôt pour une institution de sélectionner, selon les lacunes et les forces de son programme de formation, les stratégies qui complèteraient le mieux ce qui est déjà en place. Elle précise également :

«No single method of instruction can prepare early childhood professionals to work with and support families. Most colleges use multiples approaches in a single course, matching approaches with varying content and adult learning styles.» (Coffman, 1999, p. 18)

Nous identifierons brièvement ces 14 stratégies, pour indiquer par la suite celles qui nous semblent les plus intéressantes dans le cadre du programme en TÉE au Cégep de Saint-Jérôme.

- **Développement de l'enfant**

Stratégie 1 : Demander aux élèves de travailler auprès des familles lors des stages

Stratégie 2 : Introduire dans le programme formation une dimension éducation interculturelle (*anti-bias training*)

- **Développement professionnel de l'éducatrice**

Stratégie 3 : Faciliter le développement professionnel, une planification de carrière et la mobilité

Stratégie 4 : Enseigner des habiletés propres au travail d'équipe avec les adultes (parent-collègue-professionnel)

- **Ressources professionnelles**

Stratégie 5 : Susciter la participation en classe de représentants d'organisations communautaires

Stratégie 6 : Créer des occasions où parents et élèves participent ensemble à des activités d'apprentissage

- **Ressources communautaires**

Stratégie 7 : Sortir les élèves des classes pour aller vivre des expériences dans la communauté

Stratégie 8 : Développer et renforcer un partenariat local

- **Développement de politiques**

Stratégie 9 : Encourager les élèves à participer aux processus d'élaboration des politiques

Stratégie 10 : Former les élèves à utiliser les TIC pour inventorier l'ensemble des politiques locales, provinciales et fédérales pouvant affecter les services de garde à l'enfance.

- **Développement de la famille**

Stratégie 11 : Incorporer l'approche familiale dans l'ensemble du programme de formation par une planification stratégique

Stratégie 12 : Développer des cours de formation portant spécifiquement sur le développement familial

Stratégie 13 : Incorporer des contenus traitant du développement familial dans l'ensemble des cours du programme

Stratégie 14 : Développer un certificat ou une spécialisation en soutien à la famille à l'intérieur du programme de formation

Des stratégies pour le programme en TÉE

Une première analyse de ces stratégies, nous laisse voir que certaines d'entre elles sont déjà implantées ou en voie de l'être dans le cadre du programme d'études en TÉE à Saint-Jérôme. Par exemple, la stratégie 3 concernant le développement professionnel fait déjà l'objet de plusieurs interventions dans le programme et la stratégie 4 : *Enseigner des habiletés propres au travail d'équipe avec les adultes*, est en voie d'application puisqu'un nouveau cours du programme traite plus en profondeur de cette dimension. La formation à l'éducation interculturelle prend également plus de place dans le programme (stratégie 2). Quant à la stratégie 12, le cours de Sociologie de la famille, revu et corrigé, permet en bonne partie de toucher cette dimension. Il faudra toutefois, notamment en utilisant l'outil d'auto-évaluation de Coffman (1999), s'assurer de traiter l'ensemble de contenus et habiletés requises pour le travail auprès des enfants, et d'introduire une *composante travail auprès de la famille* dans chacun des cours du programme (stratégie 11-13).

D'autres stratégies parmi cette liste ne sont pas nécessairement intégrées au programme d'études. La stratégie 1, introduisant d'autres types de travaux en stage de façon à mettre en contact les élèves et les parents, dans des situations d'interviews par exemple, mérite notre attention. L'auteur précise qu'il doit

s'agir d'occasions où l'élève est en situation d'apprendre du parent, par exemple apprendre sur les habitudes et goûts de son enfant. Ceci nous apparaît très intéressant puisque l'élève peut non seulement développer ses habiletés d'écoute mais également vivre les toutes premières étapes dans la mise en place une relation de partenariat avec le parent.

Également la stratégie 7, consistant à favoriser la participation des élèves dans des organismes travaillant auprès de la famille comporte de nombreux avantages. En plus de permettre à l'élève d'observer le travail d'autres professionnels en relation avec les familles, cette expérience l'aide à comprendre la mission de ces organismes appelés à compléter parfois le travail des éducatrices. Le travail en partenariat, tant avec la famille que les autres professionnels sera ainsi mieux compris par les élèves qui l'auront observé voire expérimenté.

La stratégie 5, nous semble complémentaire à la précédente. Il y a assurément lieu d'intensifier, de systématiser ce recours à des personnes de l'extérieur comme conférencier ou expert. Cette pratique est déjà en place et semble très efficace pour sensibiliser les élèves à diverses problématiques. Il serait donc avantageux d'y recourir encore plus souvent mais des contraintes matérielles (budgétaires) s'y opposent souvent. Nous retenons également de cette stratégie, l'idée de recourir plus souvent aux parents pour partager en classe leurs expériences avec les organismes de soutien à la famille. À ce propos, la stratégie 6, tout en présentant des avantages considérables, nous apparaît très difficile à réaliser dans le contexte de Cégeps québécois. Il faudrait toutefois y réfléchir et faire preuve de créativité pour explorer la mise en place de telles activités d'apprentissage où parents et élèves peuvent participer en même temps.

En ce qui concerne les stratégies que Coffman place dans le domaine du développement de politiques (stratégie 9-10), nous les considérons comme moins pertinentes puisqu'elle dépassent le partenariat. Un peu de la même façon, l'idée de développement d'un programme de perfectionnement ou d'une spécialité dans le programme (stratégie 14), nous apparaît moins reliée directement à notre préoccupation de recherche.

Section II

Méthodologie et présentation des résultats

Un aperçu de la méthodologie

Rappelons que cette recherche a pour but de développer et d'évaluer une stratégie pédagogique s'inspirant du paradigme de l'apprentissage afin de mieux soutenir les élèves dans le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Pour y parvenir, nos travaux se sont effectués en deux temps : une première phase a permis de recueillir diverses informations afin de mieux comprendre les difficultés inhérentes au développement de la compétence ainsi que ses conditions d'exercice; puis dans une seconde phase, nous avons pu expérimenter et évaluer les effets de la stratégie pédagogique mise au point pour soutenir le plus adéquatement les élèves dans le développement de cette compétence. La méthodologie de chacune de ces phases diffère forcément compte tenu de buts distincts. Afin de rendre la lecture plus aisée, nous présenterons successivement chacune des phases. Ainsi dans le chapitre cinq, le lecteur pourra retrouver la description des outils utilisés afin de mieux comprendre les difficultés des élèves et, par la même occasion, mettre en contexte la compétence c'est-à-dire la préciser en fonction du milieu de travail. Dans ce même chapitre, nous présenterons les principales données recueillies lors de cette étape. Par la suite, le chapitre six permettra de préciser la nature de la stratégie pédagogique retenue. Nous décrirons aussi l'expérimentation de la stratégie et nous en ferons l'évaluation.

Une méthodologie mixte

La nature de ce problème de recherche nous a incité à opter pour une méthodologie mixte c'est-à-dire faisant appel à des données quantitatives et qualitatives. Souvent considérées comme incompatibles, en opposition, les approches quantitatives et qualitatives sont de plus en plus utilisées simultanément en recherche dans le domaine de l'éducation. Comme le soulignent divers auteurs, une telle méthodologie mixte (ou multiple) favorise une optimisation de la valeur explicative d'une recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) ce qui nous apparaît essentiel dans notre préoccupation de recherche. De plus, comme ce projet répond avant tout à des enjeux *pragmatiques*, consistant à trouver des solutions fonctionnelles à un problème pédagogique (Van der Maren, 1995), une telle méthodologie mixte semble encore plus indiquée. En effet, la synthèse des résultats provenant de méthodes différentes s'avère particulièrement révélatrice et permet de mieux comprendre un phénomène.

La triangulation des données

De plus, nous aurons recours à la triangulation des données ce qui nous permettra d'accroître la validité de notre contextualisation de la compétence. La triangulation se définit comme «une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p. 194). Dans notre cas, nous nous concentrerons sur un jumelage de méthodes de cueillette de données (entrevues individuelles et de groupe, questionnaire) et sur le jumelage de différents points de vue (éducatrices d'expérience, élèves, enseignants, personnes-ressources) pour s'assurer de bien cerner la nature même de la compétence à développer et d'identifier les principaux obstacles à son développement dans le contexte précis des services de garde à l'enfance québécois. Cette triangulation permettra d'aborder plusieurs facettes du problème à partir de perspectives différentes ce qui enrichit la compréhension de l'ensemble de la situation. Toujours selon Karsenti et Savoie-Zajc, la triangulation contribue également à «l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (2000, p. 194).

5 L'identification des difficultés et la contextualisation de la compétence : méthodologie et résultats

La première phase de ce projet de recherche s'est déroulée pendant l'année scolaire 2002-2003. Elle avait pour but de nous permettre de mieux comprendre les difficultés des élèves dans le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Essentiellement, il s'agissait de reconnaître les obstacles s'interposant dans cet apprentissage. Dans le cadre conceptuel, nous avons déjà souligné nombre de ces difficultés relevées par la littérature scientifique en Amérique du Nord. Nous voulions maintenant vérifier directement auprès des élèves leur point de vue à cet égard.

De plus, compte tenu de la nécessité de travailler en partenariat avec le milieu dans la mise en œuvre d'un programme d'études par compétence, il nous semblait important d'aller vérifier par la même occasion les conditions d'exercice de cette compétence dans le milieu de travail. Pour y parvenir, le point de vue d'éducatrices d'expérience, de personnes-ressources extérieures au milieu des services de garde à l'enfance était requis. Ces informations allaient nous permettre de mieux définir la compétence. Et ce, afin d'être en mesure d'en arriver à mettre au point une stratégie pédagogique adaptée à ce contexte particulier.

5.1 Les outils de cueillette de données

Par conséquent, à l'aide de méthodes diversifiées, nous sommes allés récolter des informations auprès des élèves, des collègues enseignants et d'intervenants du milieu. Nous vous présentons les divers outils utilisés pour procéder à cette cueillette de données.

5.1.1 Les perceptions des élèves

Pour plusieurs raisons évoquées précédemment, il était essentiel de bien comprendre les difficultés présentes selon point de vue des élèves. Nous avons consacré une large partie de nos efforts à recueillir les perceptions des élèves.

5.1.1.1 Questionnaire aux élèves

Un questionnaire a été mis au point et distribué à l'ensemble des élèves inscrits au programme d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Jérôme et du Collège de Sherbrooke (voir annexe I). Ce questionnaire, comprend une vingtaine de questions réparties en trois sections : une section concernant quelques renseignements généraux (âge, expérience de travail, etc.), une seconde section abordant les perceptions de l'élève à l'égard du partenariat avec les parents puis finalement une dernière partie concernant leurs expériences en stage quant au travail avec les parents.

Ce questionnaire fait appel divers types de questions. La section concernant les renseignements généraux des répondants permet de faire ressortir diverses caractéristiques : âge, maternité, expérience de travail, type de milieu de travail. Il s'agit de réponses à cocher. D'autres questions (7) utilisent une échelle de Likert afin de situer les perceptions des élèves sur certains thèmes. Ces données quantitatives permettent un traitement statistique et la mise en relation des perceptions des élèves avec certaines variables (âge, maternité, expérience) afin de pouvoir en déterminer l'influence dans les perceptions des élèves. Finalement, quelques questions ouvertes (5) permettent aux élèves de décrire brièvement leur point de vue à l'égard de la collaboration avec la famille. Ce type de données qualitatives aide à mieux comprendre la nature des représentations des élèves. Pour permettre une analyse de ces données, une grille de codification a été conçue (voir annexe II).

Ce questionnaire a été distribué aux élèves du Cégep de Saint-Jérôme à la fin de la session d'automne 2002, et aux élèves du Collège de Sherbrooke en début de la session d'hiver 2003.

5.1.1.2 Entrevues des élèves

Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès d'élèves de chacune des trois années du programme en TÉE. Plus précisément quatre élèves par niveau ont été retenus pour un total de 12 entrevues d'élèves. Nous avons sélectionné ces élèves au hasard. D'une durée approximative de vingt minutes, ces entrevues ont été menées à partir d'une grille de questions abordant les thèmes suivants : les perceptions des élèves à l'égard des parents et de la relation parent-éducatrice dans les CPE; les impacts éventuels de la collaboration avec les parents; les manières de travailler en partenariat avec la famille; les difficultés pouvant survenir; les sentiments des élèves à l'égard de ce partenariat et leur perception de leur préparation au travail avec les parents.

Trois entrevues de groupe ont également été réalisées avec de petits groupes d'élèves (n 6). La même grille d'entrevue était alors utilisée. La durée de ces entrevues était toutefois plus longue (1 heure) compte tenu des échanges entre les participants.

Toutes ces entrevues, en individuel ou en groupe, ont été enregistrées et retranscrites pour en permettre l'analyse. La grille de codage utilisée pour les questions ouvertes du questionnaire a servi à nouveau ici. Toutes les personnes rencontrées ont accepté de participer de plein gré et, en ce sens, elles ont signé un formulaire de consentement.

5.1.2 La consultation du département de TÉE

Coffman (1999) souligne l'importance de bien coordonner l'ensemble d'un programme de formation afin de préparer adéquatement les élèves au travail de partenariat avec la famille. Notamment, elle suggère de s'assurer d'incorporer des éléments de contenus traitant du développement familial dans l'ensemble des cours et de planifier stratégiquement le développement des habiletés des élèves à travers les diverses activités d'apprentissage d'un programme. De notre côté, nous tenions également à mieux cerner les conditions d'exercice de cette compétence à la lueur du point de vue des spécialistes que sont les collègues enseignants du département de TÉE. En mars 2003, nous avons donc tenu une journée d'étude départementale sur le thème du partenariat famille-milieu de garde. Les objectifs de cette rencontre étaient multiples : mieux cerner le concept de partenariat ; identifier les diverses activités d'apprentissage du programme traitant de près ou de loin du travail avec les parents ; établir les liens entre les diverses activités d'apprentissage ; et finalement, faire consensus sur le rôle de l'éducatrice à l'égard des parents. Pour ce dernier objectif, nous utilisions un instrument d'auto-analyse.

5.1.2.1 Instrument d'auto-analyse

Cet instrument (annexe III) a été mis au point par Coffman (1999) à la suite d'une enquête auprès de 367 collègues américains offrant un programme de formation pour les éducatrices des services de garde à l'enfance. Il s'agit d'un questionnaire permettant à une équipe d'enseignants d'analyser ses pratiques en regard de la formation des élèves à l'approche centrée sur la famille. Il s'agit essentiellement d'un outil de réflexion élaboré pour faire le point dans un programme d'études et, éventuellement, d'y ajuster les pratiques. Les enseignants y répondent individuellement en se prononçant quant au niveau de performance (avancé, de base, limité) atteint par les élèves au terme de leur programme d'études.

Ce questionnaire a donc été distribué à l'ensemble des collègues du département de TÉE du Cégep de Saint-Jérôme qui ont accepté d'y répondre avant la journée d'études. Les réponses des enseignants ont été compilées au préalable et ces données ont servi comme élément déclencheur aux échanges. Les éléments pour lesquels les enseignants considéraient les élèves moins formés ont plus particulièrement fait l'objet de discussions en équipes. L'objectif était d'en venir à déterminer s'il y avait matière à introduire de nouveaux apprentissages ou si encore les enseignants s'entendaient pour considérer que les élèves québécois n'avaient pas nécessairement besoin de développer une plus grande maîtrise de ces éléments.

5.1.3 Les consultations du milieu

En plus de l'expertise professionnelle des enseignants du département de TÉE, il nous semblait important d'aller recueillir les opinions et les pratiques en vigueur dans le milieu de services de garde à l'enfance. De plus, nous souhaitions également recueillir le point de vue d'autres milieux ayant développé, au fil des ans, une expertise dans le soutien à la famille. Il s'agit essentiellement des organismes communautaires offrant des services à la famille et des CLSC. Ces milieux sont de plus en plus appelés à agir en partenariat avec les services de garde à l'enfance. Les *personnes-ressources* dont il est question dans le libellé de la compétence proviennent de ces deux types de milieux.

5.1.3.1 Comité de réflexion et comité aviseur

Avec l'aide du regroupement des services de garde des Laurentides, un comité de réflexion sur le partenariat avec la famille a été formé. Il était composé de 5 personnes provenant d'autant de CPE : une éducatrice et quatre conseillères pédagogiques. Ces dernières ont œuvré pendant plusieurs années comme éducatrice auprès des enfants (entre 15 et 20 années d'expériences) avant d'accéder au poste de conseillère pédagogique. Elles possédaient donc à la fois une expérience concrète du terrain et des interactions avec la famille tout en ayant actuellement de nouvelles responsabilités qui les amènent à soutenir les éducatrices dans divers domaines dont le partenariat avec la famille. Dans l'organisation des CPE, on observe d'ailleurs que bon nombre de responsabilités à l'égard de la mise en place d'un partenariat avec la famille mais aussi avec les personnes-ressources sont dévolues aux conseillères pédagogiques. À titre de chercheur responsable de ce projet, nous participions également à ces réunions.

Dans un premier temps, ce comité a tenu cinq rencontres de discussion sur les conditions d'exercice d'un partenariat avec la famille. Différents thèmes ont été abordés au fil de ces rencontres, et il s'agissait de vérifier quelles sont les pratiques en place ainsi que les pratiques en voie d'implantation dans le milieu à l'égard d'un partenariat avec la famille au quotidien. Déjà, il a été souligné que plusieurs auteurs

favorisent le partenariat avec la famille mais que très peu en proposent des modalités précises. Cette consultation permettait de s'assurer que notre définition de la compétence cadrerait avec les aspirations et les limites actuelles du milieu.

À la fin de ces rencontres, pendant les travaux de mise au point de la stratégie pédagogique, le comité de réflexion a été transformé en un comité aviseur au projet de recherche. Il s'est alors réuni en deux autres occasions afin de commenter la stratégie pédagogique retenue et de participer à la rédaction des problèmes qui seraient utilisés par la suite avec les élèves dans l'approche d'apprentissage par problèmes.

5.1.3.2 Rencontres d'intervenants en CLSC

Dans une perspective écologique, la famille et le milieu de garde s'inscrivent dans un ensemble plus vaste, c'est-à-dire la communauté à laquelle ils appartiennent. Le partenariat qu'il s'agit d'établir avec la famille doit tenir compte de cet aspect. Plusieurs auteurs considèrent que les éducatrices doivent pouvoir mettre les parents en contact avec les ressources de leur communauté selon leurs besoins (Coffman, 1999). D'ailleurs, en ce sens, la compétence du programme d'études en TÉE fait explicitement mention du fait que, selon les situations, le partenariat peut inclure des personnes-ressources. Ces personnes-ressources sont des spécialistes de la santé, des psychologues, des psycho-éducateurs, des travailleurs sociaux, etc. Au Québec, une porte d'entrée pour ces types de services à la famille s'avère être les Centres locaux de services communautaires, CLSC. D'ailleurs, ces dernières années, ceux-ci ont été incités à signer des protocoles de services avec les CPE afin d'arrimer leurs interventions respectives auprès des familles. Ainsi, pour être en mesure de bien situer le travail de partenariat qui se met en place de manière plus systématique, nous avons donc rencontré les responsables de la mise en place de ces protocoles dans quatre CLSC de la région des Laurentides: le *CLSC des Pays-d'en-Haut*, le *CLSC Arthur-Buies*, le *CLSC Jean-Olivier-Chénier* et le *CLSC Thérèse-de-Blainville*.

5.1.3.3 Rencontres d'intervenants dans les organismes communautaires

Les organismes communautaires représentent d'autres partenaires éventuels des services de garde à l'enfance. Ces organismes ont développé une expertise significative en matière de soutien à la famille. Il s'agit évidemment de ressources très diversifiées répondant à une large gamme de besoins des familles. Nous avons choisi d'aller rencontrer quatre de ces organismes afin de mieux comprendre les services qu'ils offrent aux familles mais aussi pour vérifier la nature des liens qu'ils entretiennent avec les CPE. Les organismes rencontrés sont : la *Maison des parents d'enfants handicapés de Laurentides/Lanaudière* ; la *Maison Pause-Parent* ; la *Petite maison de Pointe-Calumet* et la *Maison de la famille* (Association

Carrefour Montcalm). Ces rencontres servaient également à vérifier leur ouverture à l'idée d'accueillir des élèves du programme de TÉE dans le cadre du stage d'immersion qui s'est peu à peu dessiné comme une hypothèse de travail intéressante pour la stratégie pédagogique.

5.2 Présentation des résultats

Ces divers moyens ont permis de recueillir un important ensemble de données contribuant à contextualiser la compétence et à préciser la nature des difficultés pouvant interférer dans son développement. Il serait trop long de présenter de manière exhaustive l'ensemble de ces données qui ont servi dans la mise au point de la stratégie pédagogique expérimentée lors de la seconde phase de ce projet de recherche. Nous limiterons la présentation des résultats aux aspects les plus déterminants. Par conséquent, nous présenterons et analyserons donc l'essentiel des données provenant du questionnaire distribués aux élèves, et ce plus particulièrement en regard des élèves de 3^e année. Par ailleurs, nous serons plus concis dans la présentation des constats se dégageant des diverses entrevues et autres consultations.

5.2.1 Le questionnaire aux élèves

Ce questionnaire a donc été répondu par 429 élèves du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance du Collège de Sherbrooke et du Cégep de Saint-Jérôme. Ces élèves se répartissent dans les trois années du programme de formation (cf., tableau 4).

Tableau 4- Répartition de l'échantillon des élèves ayant répondu au questionnaire

	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	Total
Saint-Jérôme	67	46	79	192
Sherbrooke	105	55	77	237
Total :	172	101	156	429

Pour les deux collèges, on remarque que le nombre d'élèves en troisième année est supérieur à celui en deuxième année ce qui est inhabituel. Ceci s'explique par la présence dans les deux collèges d'une cohorte d'élèves inscrites à un programme intensif de deux ans en TÉE. Ces élèves avaient déjà obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC), par conséquent leur formation générale était complétée. Elles pouvaient suivre l'ensemble des cours de la formation spécifique en TÉE en deux ans. Comme ces élèves, au moment de la passation du questionnaire, avaient complété 3 sessions sur 4, nous les avons considérés

comme se situant à un niveau de formation équivalent à celui des élèves qui en étaient à leur troisième année.

5.2.1.1 Perception des élèves en regard de leur préparation au travail de partenariat

Parmi l'ensemble des questions, quatre d'entre elles avaient pour but de vérifier la perception des élèves à l'égard de leur préparation au travail de partenariat avec la famille. Voici ces questions :

Figure 1- Extrait du questionnaire : questions 6 à 9

Compte tenu des cours et des stages que vous avez suivis jusqu'ici dans le programme de TÉE, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

Tout à fait en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Très d'accord	Tout à fait d'accord	
1	2	3	4	5	6	7	
6. Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent	1	2	3	4	5	6	7
8. J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté	1	2	3	4	5	6	7

Les élèves pouvaient donc se prononcer en regard des énoncés sur une échelle allant de 1 à 7. Puisque notre objectif, à cette étape de la recherche, est de mieux comprendre la nature des difficultés pouvant entraver le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*, le point de vue des élèves ayant déjà cheminé dans le programme de formation nous apparaît le plus utile à considérer. Par conséquent nous observerons ici plus attentivement les résultats des élèves de troisième année. Au total, selon les questions, de 154 à 156 élèves de troisième année ont répondu sur un total possible de 156 (cf., tableau 5). Selon les données recueillies, les élèves se disent *assez d'accord* (moyenne de 5,31) pour se considérer capable d'établir la communication avec des parents. De manière semblable (5,38), elles sont *assez d'accord* pour affirmer avoir une idée précise des informations à transmettre aux parents. Elles affirment également avoir une perception claire de leur rôle et de leurs responsabilités à l'égard du parent, la moyenne des réponses pour cet élément se situe à 5,67. Finalement, de manière un peu moins affirmative, les élèves considèrent (4,93) savoir comment s'y prendre pour collaborer avec le parent lorsqu'il y a une difficulté avec l'enfant. Il n'est pas surprenant que

les élèves soient moins affirmatives sur ce point puisque plusieurs commentaires recueillis en entrevue vont dans le même sens, c'est-à-dire que le partenariat avec le parent lorsqu'il y a des difficultés chez l'enfant (problèmes de comportement, retard de développement...) semble être une inquiétude pour plusieurs élèves.

Tableau 5- Statistiques descriptives pour les questions 6 à 9

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Q6	155	1	7	5,31	1,07
Q7	156	1	7	5,38	1,21
Q8	156	1	7	5,67	1,15
Q9	154	1	7	4,93	1,09
N valide	154				

Dans l'ensemble les écarts-types pour chacune des réponses sont relativement semblables. Les réponses des élèves sont regroupées et se situent essentiellement dans la zone *d'accord* avec les énoncés. Dans l'ensemble des questions, très peu d'élèves se disent *en désaccord* avec les énoncés. La répartition des réponses des élèves s'approche d'une distribution normale comme on peut le constater dans les histogrammes suivants (cf., figures 2 à 5) ce qui nous autorise à effectuer certains tests statistiques.

Figure 2- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 3^e à la question 6 : Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge

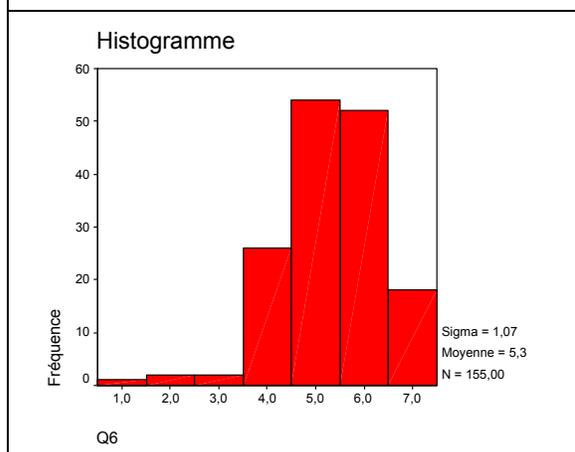


Figure 3- Répartition des réponses des élèves de 3^e à la question 7 : J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent

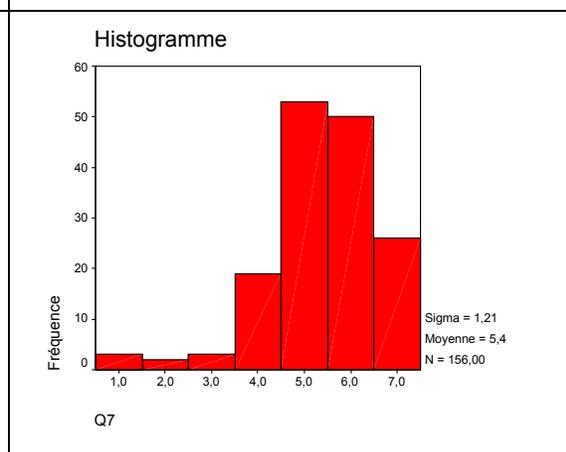


Figure 4- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 3^e à la question 8 : J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent

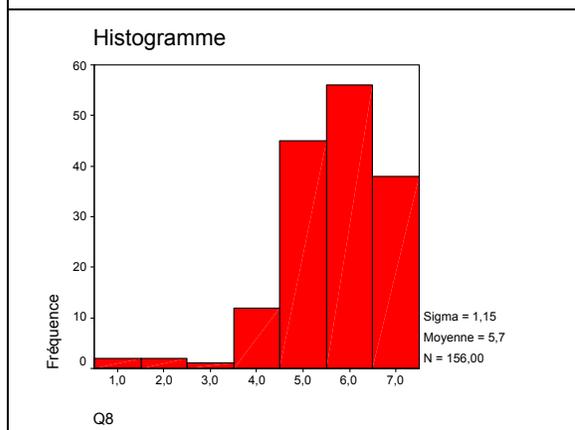
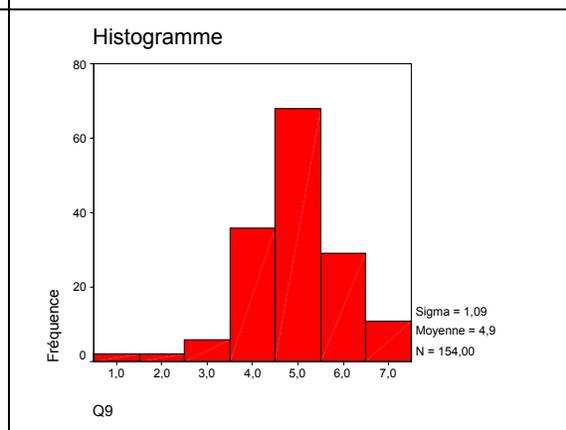


Figure 5- Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 3^e à la question 9 : Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté



En définitive, nous pouvons donc considérer que la grande majorité des élèves de troisième année se considère prête dans une certaine mesure.

5.2.1.2 Progression des perceptions au cours du programme de formation

Même si le développement de la compétence 19H est plus spécifiquement abordée en 3^e année, les élèves effectuent divers apprentissages en regard du partenariat à établir avec les parents tout au long de leur programme de formation, que ce soit en classe ou lors des stages. Nous avons cherché à comparer les

perceptions des élèves selon leur année de formation. Compte tenu de la taille différente des échantillons de chacune des trois années, nous avons reproduit les résultats en pourcentage afin de pouvoir les comparer (cf., figures 6 à 9).

Figure 6- **Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1^e, 2^e et 3^e à la question 6 : Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge**

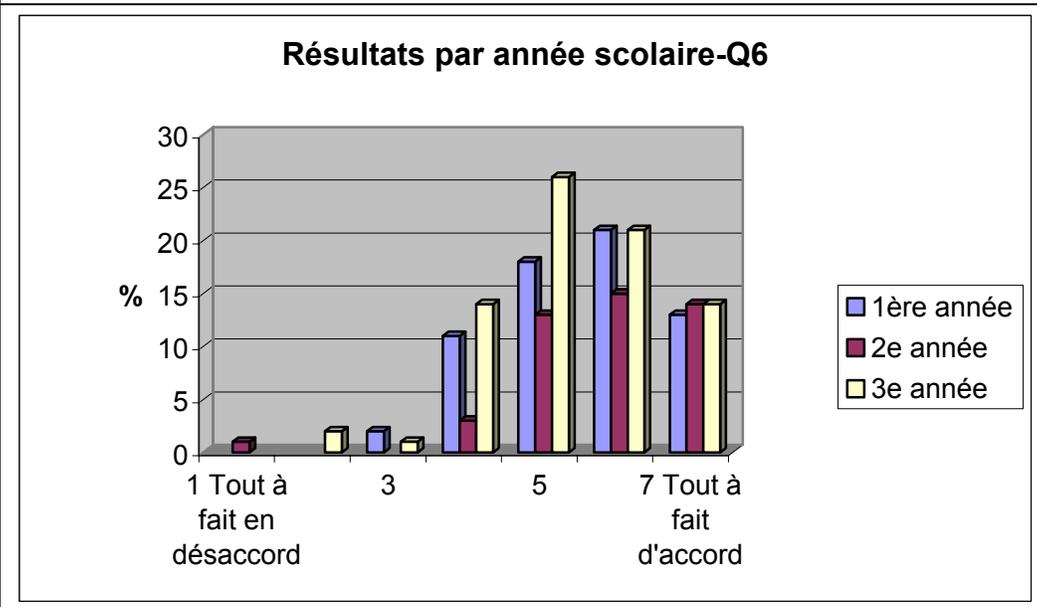


Figure 7- **Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1^e, 2^e et 3^e à la question 7 : J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent**

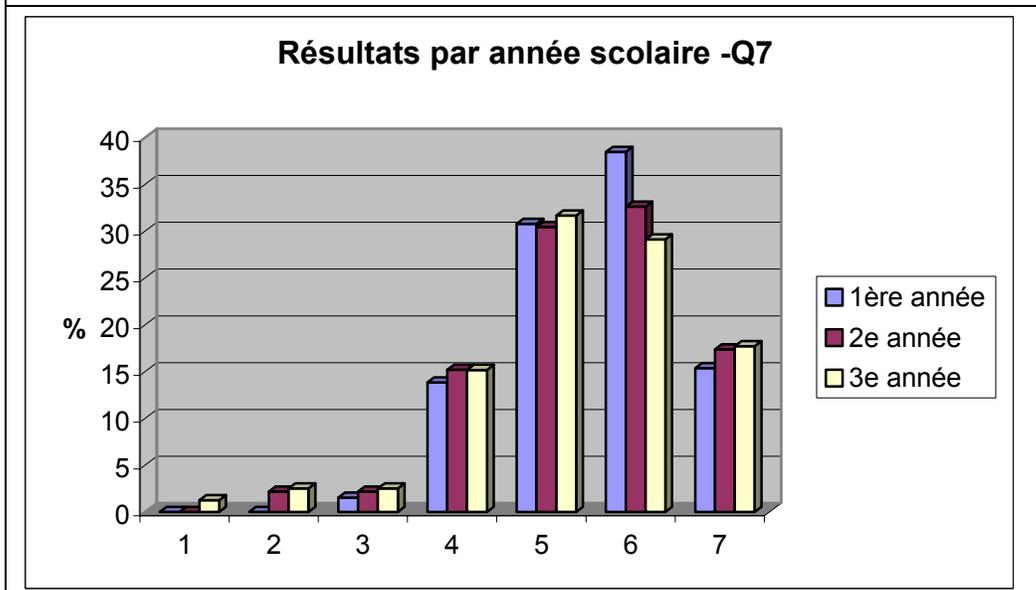


Figure 8- **Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1^e, 2^e et 3^e à la question 8 :**
J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent

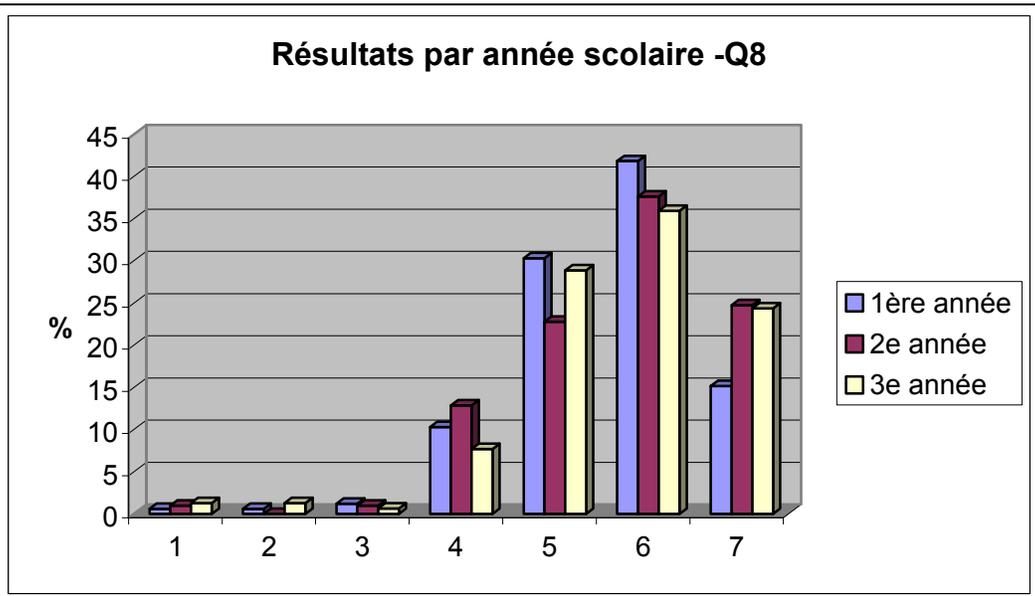
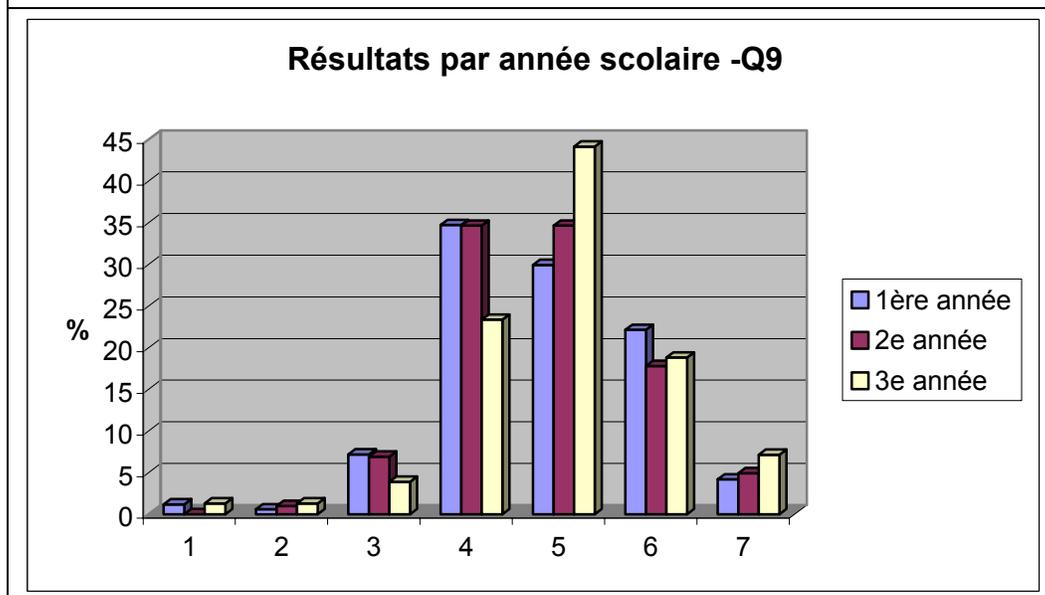


Figure 9- **Histogramme- Répartition des réponses des élèves de 1^e, 2^e et 3^e à la question 9 :**
Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté



En ce qui concerne la capacité d'établir une communication avec les parents, les réponses des élèves de 1^e, 2^e et 3^e année se répartissent de manière semblable (cf., figure 6). En fait, il en va de même pour les trois autres questions (cf., figures 7 à 9). Si l'on considère la moyenne des réponses obtenues pour chaque

année du programme de formation en regard des quatre questions (cf., tableau 4), les différences entre chacun des sous-groupes s'avèrent minces.

Tableau 6- Moyenne aux questions 6 à 9 pour chaque année du programme

Année de formation		Q6	Q7	Q8	Q9
1 année	Moyenne	5,34	5,21	5,55	4,75
	N	170	168	165	167
	Ecart-type	1,07	1,00	1,01	1,10
2e année	Moyenne	5,49	5,38	5,68	4,76
	N	101	101	101	101
	Ecart-type	1,10	1,04	1,11	1,02
3e année	Moyenne	5,31	5,38	5,67	4,93
	N	155	156	156	154
	Ecart-type	1,07	1,21	1,15	1,09
Total	Moyenne	5,36	5,31	5,63	4,82
	N	426	425	422	422
	Ecart-type	1,08	1,09	1,09	1,08

Afin de vérifier si ces résultats s'avèrent significatifs d'un point de vue statistique, nous avons procédé à une analyse de variance (ANOVA). Cette technique statistique permet d'évaluer les différences entre les moyennes de plusieurs échantillons (Howell, 1998). Dans ce cas-ci, il s'agit de mesurer les différences entre les trois années du programme de formation. L'hypothèse nulle est que les trois groupes font partie d'un même échantillon. En d'autres termes, ces trois groupes présentent des moyennes semblables si l'hypothèse nulle est confirmée.

Tableau 7- ANOVA- Comparaison des moyennes pour chacune des années de formation

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Q6	Inter-groupes	2,077	2	1,039	,896	,409
	Intra-groupes	490,251	423	1,159		
	Total	492,329	425			
Q7	Inter-groupes	2,905	2	1,453	1,216	,297
	Intra-groupes	504,097	422	1,195		
	Total	507,002	424			
Q8	Inter-groupes	1,503	2	,752	,633	,531
	Intra-groupes	497,340	419	1,187		
	Total	498,844	421			
Q9	Inter-groupes	3,002	2	1,501	1,289	,277
	Intra-groupes	487,948	419	1,165		
	Total	490,950	421			

Dans le tableau 7, sous la rubrique signification, nous pouvons constater que tous ces résultats se situent au-dessus du seuil de probabilité de 0,05 qui est requis pour rejeter l'hypothèse nulle. Ceci confirme que

les réponses données par les élèves de chacune des trois cohortes du programme d'études ne diffèrent pas d'un point de vue statistique. Ainsi, pour chacune des quatre questions, les élèves de première année, de deuxième année et de troisième année répondent de manière semblable. Par conséquent, les perceptions des élèves à l'égard des sujets abordés par ces questions ne semblent pas changer au cours des trois années du programme de formation. Il s'agit là d'un résultat se situant à l'opposé de ce que nous avons prévu. Nous pensons que les données auraient permis de constater une certaine progression au cours des trois années du programme de formation. Nous reviendrons plus loin sur ce constat étonnant lors de l'analyse des résultats.

5.2.1.3 Impact de l'âge des répondantes sur les perceptions

Selon des auteurs, la capacité de travailler en partenariat avec les parents s'appuie en grande partie sur la maturité des élèves. En ce sens, Kuhn (2001), avance même qu'une telle compétence est plus accessible à des éducatrices possédant déjà une expérience de travail qu'à des élèves en cours de formation.

Les données du questionnaire nous indiquent que les élèves se répartissent dans chacune des six catégories disponibles à la question 4 (cf., tableau 8). Au total, sept élèves de 3^e année n'ont pas répondu à cette question et par conséquent leurs réponses ne pourront être considérées pour l'analyse de la variable âge.

Tableau 8- Répartition des élèves de 3e année selon l'âge

Âge	N d'élèves	Âge	N d'élèves	Âge	N d'élèves
18 et moins	7	19 ans	34	20 ans	16
21 ans	47	22 ans	11	23 ans et plus	34

Afin de mesurer l'existence d'un lien entre l'âge des élèves et leurs perceptions quant à leur préparation à établir une relation de partenariat, nous utiliserons encore ici l'ANOVA puisqu'il s'agit de comparer plus de deux groupes. Cette technique statistique permet de vérifier si la moyenne d'un groupe d'âge ou de plusieurs se démarque des autres d'un point de vue statistique.

Pour chacune des questions, les moyennes des différents groupes d'âge sont semblables d'un point de vue statistique (cf., tableau 9). En effet, tous les résultats de l'ANOVA se situent très loin au-dessus du seuil de 0,05. Dans cet échantillon composé des élèves de 3^e année, l'âge n'a donc aucune incidence significative sur les perceptions des élèves.

Tableau 9- ANOVA – Comparaison entre les moyennes obtenues par chacun des groupes d'âge

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Q6	Inter-groupes	3,243	5	,649	,552	,737
	Intra-groupes	166,831	142	1,175		
	Total	170,074	147			
Q7	Inter-groupes	4,238	5	,848	,556	,733
	Intra-groupes	217,910	143	1,524		
	Total	222,148	148			
Q8	Inter-groupes	4,967	5	,993	,734	,599
	Intra-groupes	193,570	143	1,354		
	Total	198,537	148			
Q9	Inter-groupes	2,827	5	,565	,463	,803
	Intra-groupes	172,194	141	1,221		
	Total	175,020	146			

5.2.1.4 Impact de l'expérience de travail sur les perceptions

La maturité des élèves peut également être influencée par les expériences de travail dans les milieux de garde qu'il s'agisse d'un travail d'été ou de remplacement en cours d'année. Parmi les élèves de 3^e année, 60,9% ont eu un emploi dans le domaine (cf., tableau 10) et 38,5% indiquent n'avoir aucune expérience.

Tableau 10- Expérience de travail des élèves de 3e année

		Fréquence	Pour cent
Valide	Expérience de travail en milieu de garde	95	60,9
	Sans expérience de travail en milieu de garde	60	38,5
	Total	155	99,4
Manquante		0	,6
	Total	156	100,0

Pour chacune des quatre questions concernant les perceptions des élèves, nous constatons que la moyenne des résultats est supérieure pour les élèves ayant une expérience de travail en CPE (cf., tableau 11). Les écarts-types pour chacun des groupes sont identiques ou presque pour trois des questions. Seule la question 9 concernant la capacité des élèves à collaborer avec les parents s'avère avoir une différence un peu plus grande (0,09) entre les écarts-types des deux groupes.

Tableau 11- Moyenne des réponses des élèves de troisième selon leur expérience de travail

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Q6	Avec exp.	94	5,40	1,05	,11
	Sans exp.	60	5,13	1,08	,14
Q7	Avec exp.	95	5,47	1,16	,12
	Sans exp.	60	5,30	1,18	,15
Q8	Avec exp.	95	5,83	1,14	,12
	Sans exp.	60	5,42	1,14	,15
Q9	Avec exp.	93	4,96	1,06	,11
	Sans exp.	60	4,88	1,15	,15

Afin de comparer les moyennes obtenues par ces deux différents groupes, nous aurons recours au test-*t*. Ce type de test statistique permet de vérifier la relation entre deux échantillons indépendants. Une des conditions requises pour l'utilisation de ce type de test est l'égalité des variances. Le test de Levene (cf., tableau 12) nous permet dans un premier temps de vérifier que cette condition est remplie pour chacune des questions ; tous les résultats obtenus se situent au-dessus du seuil de 0,05.

Tableau 12- Test-*t* – Comparaison des moyennes des groupes avec et sans expérience de 3^e année

Test de Levene pour l'égalité des variances				Test- <i>t</i> pour l'égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Q6	Hypothèse de variances égales	,104	,748	1,543	152	,125	,27	,18
	Hypothèse de variances inégales			1,533	123,185	,128	,27	,18
Q7	Hypothèse de variances égales	,251	,617	,903	153	,368	,17	,19
	Hypothèse de variances inégales			,898	123,451	,371	,17	,19
Q8	Hypothèse de variances égales	,322	,571	2,212	153	,028	,41	,19
	Hypothèse de variances inégales			2,211	125,338	,029	,41	,19
Q9	Hypothèse de variances égales	,581	,447	,405	151	,686	7,37E-02	,18
	Hypothèse de variances inégales			,398	118,672	,691	7,37E-02	,18

Toujours dans le tableau 12, nous pouvons observer que la différence entre les moyennes des deux groupes s'avère significative d'un point de vue statistique pour la question 8 puisque le résultat du test-*t* pour cette question est de 0,028 ce qui est sous le seuil de 0,05. Les trois autres questions (6, 7 et 9)

obtiennent comme probabilité 0,125, 0,378 et 0,686 ce qui nous indique que les moyennes ne sont pas significativement différentes. L'expérience de travail semble avoir aidé les élèves à développer une perception claire de leur rôle et de leurs responsabilités face au parent. Pour les trois autres questions, même si la moyenne des élèves ayant de l'expérience est plus élevée, il ne s'agit pas d'une différence significative d'un point de vue statistique. Toutefois, si nous élargissons notre échantillon à l'ensemble des élèves ayant répondu au questionnaire, ces résultats diffèrent quelque peu. D'une part, nous constatons que les moyennes du groupe ayant de l'expérience de travail sont toujours plus élevées que celles du groupe sans expérience (cf., tableau 13).

Tableau 13- Moyenne des réponses de toutes les élèves selon leur expérience de travail

	Q1	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Q6	Avec exp.	190	5,53	1,10	7,99E-02
	Sans exp.	235	5,22	1,03	6,75E-02
Q7	Avec exp.	191	5,47	1,11	8,06E-02
	Sans exp.	233	5,20	1,03	6,73E-02
Q8	Avec exp.	190	5,81	1,15	8,33E-02
	Sans exp.	231	5,48	1,02	6,69E-02
Q9	Avec exp.	189	4,92	1,07	7,76E-02
	Sans exp.	232	4,73	1,09	7,14E-02

Par ailleurs, le même test statistique, soit le test-*t*, appliqué cette fois à l'ensemble des élèves donne maintenant des résultats significatifs pour trois des questions (cf., tableau 12). Pour la question 6, la probabilité est de 0,004 ce qui est nettement en dessous du seuil de 0,05. La comparaison des deux groupes à la question 7 donne également un résultat significatif de 0,009 confirmant l'existence d'un lien entre l'expérience de travail et la perception d'une plus grande habileté chez les élèves. Il en est de même pour la question 8, le résultat étant de 0,002 encore une fois bien en deçà du seuil de 0,05. Quant à la question 9, traitant du travail avec le parent lorsque l'enfant vit des difficultés, le test statistique ne démontre pas une différence significative bien que le résultat 0,076 s'approche passablement du seuil de 0,05.

Tableau 14- Test-*t* – Comparaison des moyennes des groupes avec et sans expérience

		Test de Levene pour l'égalité des variances		Test- <i>t</i> pour l'égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Q6	Hypothèse de variances égales	1,307	,254	2,936	423	,004	,31	,10
	Hypothèse de variances inégales			2,916	393,185	,004	,31	,10
Q7	Hypothèse de variances égales	2,699	,101	2,629	422	,009	,27	,10
	Hypothèse de variances inégales			2,608	391,559	,009	,27	,10
Q8	Hypothèse de variances égales	,002	,967	3,167	419	,002	,33	,11
	Hypothèse de variances inégales			3,130	381,065	,002	,33	,11
Q9	Hypothèse de variances égales	2,483	,116	1,778	419	,076	,19	,11
	Hypothèse de variances inégales			1,782	405,000	,076	,19	,11

En définitive, l'âge des élèves et leur année de formation n'influencent pas de manière significative les perceptions des élèves. Par contre, l'expérience de travail s'avère une variable ayant un impact significatif dans les perceptions des élèves à l'égard de leur capacité d'établir une relation de partenariat avec les parents.

5.2.1.5 Importance de la collaboration

La question 10 permettait de vérifier l'importance accordée par les élèves à la collaboration avec les parents. Elle se formulait ainsi :

Figure 10- Extrait du questionnaire : question 11

11. Selon vous, pour un éducateur ou une éducatrice en milieu de garde, la collaboration avec les parents est ...
N.B. Choisissez le terme qui correspond le mieux à votre opinion

essentielle	<input type="radio"/>	très importante	<input type="radio"/>	importante	<input type="radio"/>	peu importante	<input type="radio"/>	inutile	<input type="radio"/>
-------------	-----------------------	-----------------	-----------------------	------------	-----------------------	----------------	-----------------------	---------	-----------------------

Sur un total de 424 répondantes à cette question (cf., tableau 15), la grande majorité (362) considère la collaboration comme essentielle. Une autre partie importante des répondantes (57) estime que la collaboration est très importante. Une seule personne soutient que la collaboration est peu importante.

Tableau 15- Répartition des réponses à la question 11

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide
Valide	Essentielle	362	84,4	85,4
	Très importante	57	13,3	13,4
	importante	4	,9	,9
	Peu importante	1	,2	,2
	Inutile	0	0	0
	Total	424	98,8	100,0
Manquante	0	5	1,2	
Total		429	100,0	

Ces données indiquent que l'ensemble des élèves accorde une grande importance à la collaboration avec la famille.

5.2.1.6 Expérience en stage

Un dernier bloc de questions avait pour but de vérifier, du point de vue des élèves, si leur expérience de stage permettait d'améliorer leurs habiletés de communication ainsi que de travail en collaboration avec les parents lorsqu'il y a des difficultés avec l'enfant. Cette partie du questionnaire (cf., figure 11) était composée de questions ouvertes ou à choix de réponse (échelle Likert).

Figure 11- Extrait du questionnaire : questions 17 à 20

Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

Tout à fait en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Très d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

17. L'expérience en stage a permis d'améliorer mes habiletés à communiquer auprès des parents	1	2	3	4	5	6	7
18. Expliquez votre réponse							
19. L'expérience en stage a permis d'améliorer mes habiletés à collaborer avec le parent lorsque son enfant vit une difficulté	1	2	3	4	5	6	7
20. Expliquez votre réponse							

Seules les élèves de deuxième année et de troisième année avaient complété des stages au moment de la passation du questionnaire. En fait, les 276 répondantes à ces questions avaient effectué les deux premiers stages du programme. Pour les élèves de deuxième année, le stage II venait de se terminer alors que les élèves de troisième année avaient réalisé ce stage l'année précédente.

À la question 17, la moyenne des réponses des élèves s'approche de la cote *assez d'accord* (5,15) pour affirmer que les stages ont permis d'améliorer leurs habiletés de communication avec les parents. Par ailleurs, pour plusieurs les stages ne semblent pas avoir été l'occasion d'améliorer leur habileté à collaborer avec le parent lorsque l'enfant vit une difficulté. En effet, la moyenne des réponses des élèves sur cette question correspond à la cote *plus ou moins d'accord* (3,96). Les écarts-types pour ces deux questions (1,44 et 1,63) sont plus importants que ceux obtenus pour toutes les autres questions. Ceci indique une plus large distribution des résultats de l'ensemble de l'échantillon sur ces deux questions. En d'autres mots, les points de vue des élèves diffèrent beaucoup dans ce domaine.

Tableau 16- Moyenne de résultats obtenus pour les questions 17 et 19

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Q17	255	1	7	5,15	1,44
Q19	246	1	7	3,96	1,63
N valide	246				

Figure 12- Répartition des réponses des élèves de 2 et 3^e à la question 17 : L'expérience en stage a permis d'améliorer mes habiletés à communiquer auprès des parents

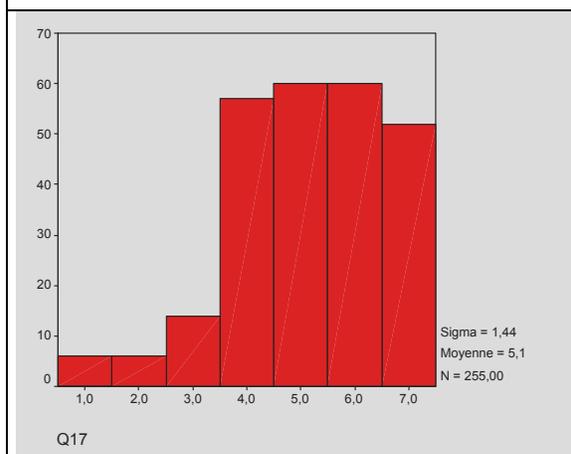
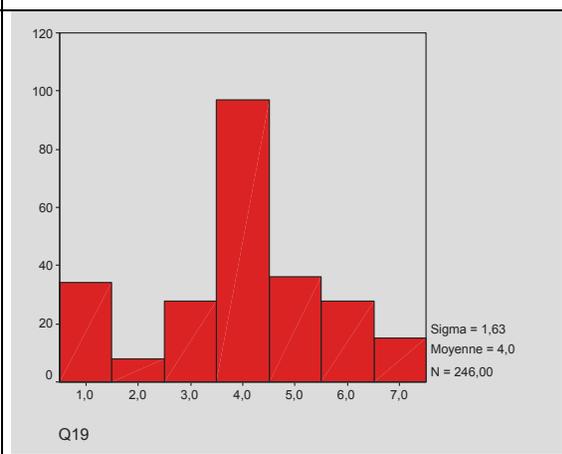


Figure 13 - Répartition des réponses des élèves de 2 et 3^e à la question 19 : L'expérience en stage a permis d'améliorer mes habiletés à collaborer avec le parent lorsque son enfant vit une difficulté



Poussant plus loin notre analyse de ces résultats, nous avons cherché à vérifier l'existence de différences dans les moyennes des élèves de 2^e et de 3^e année. Ces deux groupes ont effectué les deux mêmes stages mais une année de formation de plus caractérise les élèves de 3^e année. Dans le tableau 17, nous pouvons constater que les moyennes des réponses des élèves de 2^e année aux questions 17 et 19 sont nettement plus élevées que celles des élèves de 3^e année.

Tableau 17- Moyenne des groupes de 2e et 3e année aux questions 17 et 19

	Année de formation	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Q17	2e année	101	5,62	1,21	,12
	3e année	154	4,83	1,49	,12
Q19	2e année	97	4,46	1,57	,16
	3e année	149	3,64	1,59	,13

Ces différences sont significatives d'un point de vue statistique comme l'indique les résultats d'un test-*t* présentés dans le tableau 18.

Tableau 18- Test-*t* – Comparaison des moyennes des groupes de 2e et de 3e année

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Q17	Hypothèse de variances égales	2,762	,098	4,460	253	,000	,79	,18
	Hypothèse de variances inégales			4,660	242,149	,000	,79	,17
Q19	Hypothèse de variances égales	,033	,857	4,011	244	,000	,83	,21
	Hypothèse de variances inégales			4,020	206,924	,000	,83	,21

Ces résultats semblent étonnants encore une fois. En fait, ces deux groupes d'élèves ont complété le même nombre de jours de stage, mais ils diffèrent d'opinion quant à l'impact de cette expérience sur le développement de leurs habiletés. Les élèves étant moins avancées dans leur cursus scolaire sont nettement plus affirmatives quant à l'impact des stages sur leur apprentissage. Il nous semble probable que ces perceptions différentes soient en grande partie causées par la proximité temporelle de l'expérience. Ainsi, les élèves de 2^e année venaient de terminer leur stage au moment de répondre au questionnaire, alors que pour les élèves de 3^e une année complète s'était écoulée depuis cette expérience.

5.2.1.7 Représentations des élèves à l'égard des types d'activités de partenariat

La question 10 demandait aux élèves d'identifier des moyens concrets afin de collaborer avec les parents. Nous avons procédé à l'analyse des réponses des élèves de 3^e année. Sur un échantillon de 156 élèves, 135 ont répondu à cette question. Leurs réponses ont été codées selon la grille de codification élaborée à partir des six catégories d'activités de partenariat d'Epstein (2001). Le tableau 19 permet de constater que les réponses des élèves se répartissent inégalement dans ces catégories.

Dans un premier temps, parmi les élèves ayant répondu à cette question, la grande majorité des moyens évoqués (91,1%) correspond essentiellement à des activités de communication. Ainsi, les élèves font souvent mention explicitement de communication écrites (71,1%) et verbales (64,4%). Le journal de bord est le moyen écrit de communication le plus souvent mentionné (65,2%). Également, près d'un élève sur cinq (19,3%) fait mention de rencontres entre les parents et les éducatrices. Ce type d'activité de partenariat s'inscrit principalement dans la communication mais selon la nature des échanges, une rencontre peut également inclure d'autres types d'activités de partenariat comme de permettre et de faciliter la prise de décision du parent en regard de certaines situations.

Les autres formes d'activités de partenariat sont nettement moins présentes dans les réponses des élèves. Le deuxième type d'activités de partenariat le plus souvent mentionné est le bénévolat. Au total, 7,4 % des élèves en font mention. Il s'agit principalement de la participation du parent à des activités en classe (3,7%) ou lors de sorties spéciales (3,7%). Deux autres types d'activités sont mentionnés par les élèves dans une proportion moindre : les diverses activités visant à soutenir le parent dans l'exercice de son rôle parental sont mentionnées par 3,7% des élèves et les activités concernant l'apprentissage à domicile sont évoquées par 3,7% des élèves. Finalement les types d'activités de partenariat appartenant aux catégories Prise de décision et Collaboration avec la communauté sont inexistantes ou presque (une seule fois parmi les 135 réponses).

Ces résultats confirment l'importance accordée par les élèves à la communication avec la famille. La communication efficace est souvent considérée comme le pré requis dans la mise en place d'une relation de confiance entre la famille et le milieu éducatif. Il s'agit aussi souvent du premier pas pour mettre en place d'autres types d'activités de partenariat plus engageantes. Par conséquent, il nous apparaît normal que ce type d'activité de partenariat soit le plus fréquemment mentionné.

Tableau 19- Activités de partenariat évoquées par les élèves

Q10	3^e St-Jérôme année	3^e année Sherbrooke	Total	
Nombre de répondants au questionnaire	79	77	156	
Sans réponse à la question 10	13	8	21	
Soutien parental	3	2	5	3,7%
Rencontre de groupe dans le milieu portant sur un thème			0	0,0%
Informations transmises par le milieu de garde	2	2	4	3,0%
Informations recueillies par le milieu auprès des parents pour mieux comprendre les enfants	1		1	0,7%
Offrir aux parents un modèle à reproduire			0	0,0%
Donner des conseils aux parents			0	0,0%
Communication	58	65	123	91,1%
Utilisation d'un sondage pour aller chercher le point de vue du parent	1	3	4	3,0%
Communication verbale	44	43	87	64,4%
• Communication verbale informelle	10	13	23	17,0%
• Communication verbale formelle	19	3	22	16,3%
Communication écrite	41	55	96	71,1%
• Communication écrite par le biais d'un journal de bord	40	48	88	65,2%
• Communication écrite par le biais de tableaux, d'affiches	2	4	6	4,4%
Rencontre formelle parent-éducatrice	21	5	26	19,3%
Bénévolat	9	1	10	7,4%
Participation à une sortie ou un événement spécial	4	1	5	3,7%
Participation à une activité dans le milieu de garde	5		5	3,7%
Coup de main pour organiser un événement, un service			0	0,0%
Apprentissage à domicile	4	1	5	3,7%
Activités conçues pour favoriser les interactions parent-enfant			0	0,0%
Matériel à apporter de la maison	4		4	3,0%
Travaux à terminer à la maison			0	0,0%
Faire le point avec ses parents sur ses apprentissages			0	0,0%
Poursuivre une intervention auprès de l'enfant dans les deux milieux		1	1	0,7%
Prise de décision	1	0	1	0,7%
Participation aux instances décisionnelles officielles			0	0,0%
Aider les parents à prendre en main l'éducation de leur enfant			0	0,0%
Faire participer le parent à la recherche de solutions lorsqu'il y a un problème avec l'enfant	1		1	0,7%
Valoriser la participation des parents aux décisions concernant le programme éducatif			0	0,0%
Collaboration avec la communauté	0	0	0	0,0%
Travailler en collaboration avec d'autres organismes pour offrir du soutien aux familles			0	0,0%
Faire connaître les ressources du milieu			0	0,0%
Publiciser les activités et événement spéciaux offerts dans le milieu			0	0,0%

Par ailleurs, il est tout de même préoccupant de constater que les autres formes d'activités de partenariat sont si peu présentes à l'esprit des élèves. Par exemple, alors que la collaboration avec la communauté est reconnue par plusieurs (Coffman, 1999; Deslandes, 1999; Epstein, 2001) comme une composante importante du partenariat, il semble bien que les élèves ne partagent pas cette conception. Les représentations des élèves se limiteraient-elles trop exclusivement à la communication ? Nous considérons qu'il faut s'assurer que la formule pédagogique leur permettra d'enrichir et de diversifier leurs représentations à l'égard des activités de partenariat.

5.2.1.8 Représentations des élèves à l'égard des obstacles au partenariat

À la question 13, nous demandions aux élèves d'identifier les principaux obstacles pouvant survenir dans la mise en place d'une collaboration avec les parents. Les réponses des élèves de troisième année ont été regroupées selon les différentes rubriques que l'on retrouve dans le tableau 20. Sur total possible de 156 répondants, 149 élèves ont identifié des difficultés.

Tableau 20- Difficultés pouvant entraver le partenariat évoquées par les élèves

Q13	3e St-Jérôme	3e Sherbrooke	Total	
Nombre de répondants au questionnaire	79	77	156	
Sans réponse à la question 10	5	2	7	
Difficultés provenant du milieu de garde	10	6	16	10,7%
Difficultés reliées au manque de temps ou à des horaires non adéquats	37	9	46	30,9%
Difficultés provenant de la situation elle-même	1	1	2	1,3%
Difficultés provenant des parents eux-mêmes	35	42	77	51,7%
Difficultés reliées à une mauvaise collaboration des parents	8	11	19	12,8%
Difficultés reliées à une mauvaise image des éducatrices	2		2	1,3%
Difficultés pour l'éducatrice à trouver les mots pour transmettre des informations particulières aux parents	1	8	9	6,0%
Difficultés pour l'éducatrice à faire les premiers pas, à créer une relation de confiance	3	7	10	6,7%
Difficultés provenant à la fois du parent et des éducatrices résultant d'un conflit de valeurs	12	6	18	12,1%
Difficultés causées par l'enfant		3	3	2,0%
Difficultés dont l'origine n'est pas spécifiée	20	5	25	16,8%

La source de difficulté la plus souvent évoquée par les élèves s'avère être les parents eux-mêmes, 51,7% du total des réponses. Dans le même sens, 12,8 % de l'ensemble des élèves considère que le refus de collaborer des parents est la plus grande difficulté. Au second rang des difficultés, nous retrouvons les problèmes reliés à l'organisation du temps. En fait, les élèves évoquent le manque de temps des éducatrices ou des parents ainsi que les horaires qui ne correspondent pas (le parent arrive, alors que l'éducatrice a déjà quitté). Une autre catégorie de difficultés s'apparente aussi à l'organisation du travail, il s'agit des difficultés reliées au milieu de travail lui-même (10,7%).

Les difficultés provenant de l'éducatrice elle-même sont relativement peu souvent mentionnées par les élèves : 6% des élèves évoquent leur malaise à trouver la manière de transmettre au parent certaines informations délicates (observation d'indices inquiétants dans le comportement de l'enfant, discussion autour d'un problème de comportement...) et 6,7% parlent de leur difficulté à aborder les parents.

Finalement, 12,1% des élèves mentionnent les difficultés autour d'éventuels conflits de valeurs avec les parents. Dans ce cas-ci, nous avons porté attention à ne retenir que les énoncés dont la formulation utilisée par les élèves laissait clairement voir que cette difficulté provenait à la fois du parent et d'elle-même.

En définitive, nous souhaitons vérifier la diversité des types de difficultés évoquées mais aussi leur provenance. L'importance des attributions causales a été maintes fois démontrée dans la motivation des individus. Comme le souligne Barbeau «une erreur d'attribution entraîne presque toujours une réaction émotionnelle négative et souvent durable qui peut provoquer des comportements inadéquats» (1991, p.17).

Dans le cadre des difficultés pouvant nuire à la mise en place d'un partenariat avec les parents, le parent lui-même semble être la principale source de difficulté, suivi de près par l'organisation du travail. Il s'agit évidemment du point de vue de l'élève et, dans les deux cas, ce sont des attributions causales externes. La source des difficultés étant extérieure à l'élève, celle-ci perçoit donc qu'elle a relativement peu de contrôle sur la situation. Nous considérons qu'il y a là un risque que ces futures éducatrices ne réussissent pas à résoudre les problèmes éventuels dans une relation de partenariat puisqu'elles perçoivent les sources de ces difficultés comme extérieures à elles. La stratégie pédagogique retenue devra leur permettre de réfléchir aux diverses causes possibles des difficultés ainsi qu'aux pistes de solution. Une stratégie misant sur la résolution de problèmes semble donc encore fois bien répondre aux impératifs du développement de la compétence de l'élève à établir de liens de partenariat.

5.2.1.9 Suggestions pour la formation issues des données du questionnaire

L'ensemble des élèves, indépendamment de leur année de formation considèrent la collaboration avec les parents comme essentielle (84,4%) ou très importante (13,3%). Il s'agit donc d'un large consensus qui est présent parmi les élèves dès les débuts du programme de formation. Par ailleurs, généralement les élèves sont assez d'accord pour se considérer prêtes à travailler en partenariat avec le parent. L'âge des élèves, leur année de formation n'ont pas d'impact significatif sur ces perceptions. Ceci nous semble tout de même assez étonnant puisqu'il y aurait lieu croire que l'ensemble des cours devrait normalement permettre à un élève d'effectuer divers apprentissages à l'égard du travail de partenariat et de développer une plus grande assurance. Les élèves plus avancées devraient conséquemment se percevoir comme étant mieux préparées, ce qui n'est visiblement pas le cas. Nous sommes tentés d'avancer une hypothèse pour expliquer cette situation. Toutes les élèves sont d'accord avec l'importance de cet aspect du travail de l'éducatrice. Toutefois, l'expérience concrète (stage, expérience de travail) auprès des parents permet peu à peu aux élèves plus avancées de mieux comprendre la nature de ce travail et d'en évaluer plus justement les exigences ainsi que leurs propres habiletés à cet égard. D'ailleurs en ce sens, on se rappelle que l'expérience de travail des élèves en milieu de garde s'avère une variable qui influence leurs perceptions à l'égard du travail de partenariat. Les élèves en début de formation auraient tendance à se considérer capable d'accomplir un travail dont elles sont peu aptes à évaluer la teneur exacte.

En ce qui concerne les stages, les élèves sont généralement affirmatives pour considérer qu'ils leur ont permis de développer leurs habiletés de communication mais leur opinion est nettement plus partagée quant au développement de l'habileté à travailler avec les parents lorsque les enfants ont des difficultés. En fait, les réponses des élèves varient considérablement. Elles semblent directement influencées par les milieux de stage eux-mêmes et les éducatrices-guide qui les ont accompagnées en stage. L'expérience auprès des parents, la possibilité de les rencontrer, de travailler de concert avec eux diffère beaucoup d'un milieu à l'autre. Par conséquent, les expériences des élèves sont très diversifiées ce que confirment largement les commentaires écrits accompagnant les réponses des élèves. De plus, nous relevons une différence importante entre les perceptions des élèves de 2^e et 3^e année. Les élèves de 2^e année sont plus affirmatives quant à un impact positif des stages sur le développement de leurs habiletés à l'égard du travail de collaboration. Ces perceptions nous semblent directement influencée par le caractère récent de leur expérience en stage.

En définitive, ces résultats nous laissent penser que dans la formule pédagogique en vigueur au moment où ce questionnaire a été distribué, les perceptions des élèves sont moins directement influencées par les cours suivis que par les expériences concrètes auprès des parents (expérience de travail) et le caractère

récent des expériences pratiques (stages). Nous en venons à considérer que les cours offerts au moment de cette enquête, permettaient aux élèves, dans leur processus d'apprentissage, d'atteindre simplement le niveau de l'organisation (Deshaies et al., 1996) de nouveaux savoirs. Ce n'est qu'en stage que les élèves pouvaient poursuivre leur processus d'apprentissage pour passer à la phase d'application ou encore, pour certaines, de procéduralisation. Toutefois ceci n'était possible que si les milieux permettaient aux élèves de s'exercer à travailler avec les parents ce qui n'est pas toujours le cas. Peu de réponses au questionnaire et lors des entrevues nous laissent entrevoir que des élèves auraient pu atteindre la dernière phase du processus d'apprentissage soit l'intégration.

Ce constat sur l'impact de l'expérience concrète des élèves en regard de cette compétence, nous amène à retenir la grande importance de **permettre aux élèves des expériences pratiques auprès des parents dans les milieux** pour l'élaboration de la stratégie pédagogique afin de bien soutenir les élèves dans le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*.

En ce qui concerne les représentations des élèves à l'égard de la collaboration avec les parents, nous constatons que la très grande majorité des activités de partenariat évoquées fait partie des activités de communication. Effectivement la communication constitue la pierre d'assise sur laquelle toutes les interactions se construisent. Il est donc essentiel de **développer les habiletés de communications tant verbales qu'écrites des élèves auprès des parents**. Toutefois, nous avons souligné également que le partenariat ne se limite pas qu'à la communication, et il faut aussi s'assurer que la formule pédagogique permettra aux élèves **d'enrichir et de diversifier leurs représentations à l'égard des activités de partenariat**. Finalement, il sera important également d'aider les élèves à **développer leur habileté à résoudre des problèmes dans le cadre d'un partenariat avec la famille** et, particulièrement à bien **identifier les diverses causes possibles des difficultés** afin d'être en mesure de réagir adéquatement dans ces circonstances.

5.2.2 La consultation du département

La consultation des enseignants du département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Jérôme avait pour objectif de nous aider à mieux définir la compétence dans le contexte québécois des services de garde éducatifs et à cerner s'il y avait matière à introduire de nouveaux éléments de contenu. Nous avons utilisé la grille d'auto-analyse d'un programme d'études en regard de la formation des élèves à l'approche centrée sur la famille (Coffman, 1999). Au total, 16 enseignants ont répondu à ce questionnaire. Les répondants ont inscrit leur appréciation du niveau d'habileté atteint par les élèves dans les divers domaines reliés au travail avec les familles selon l'échelle suivante (cf., figure 14).

Figure 14- Extrait de la grille d'auto-analyse de Coffman (traduit et adapté)

<p>Au terme du programme de formation, quel est le niveau de performance atteint habituellement par les élèves du programme pour chacun des énoncés suivants?</p>
<p>Échelle :</p> <p>1- Niveau avancé : les élèves finissant(e)s ont les connaissances et les habiletés requises pour agir efficacement et servir de modèles.</p> <p>3- Niveau de base : les élèves finissant(e)s ont les connaissances et les habiletés requises pour remplir cette tâche avec peu ou pas de supervision.</p> <p>5- Niveau limité : les élèves finissant(e)s n'ont pas les connaissances et les habiletés requises pour remplir cette tâche</p>

La cote 1 correspond à un niveau expert et, à l'autre extrémité, la cote 5 représente un niveau limité d'habileté. Dans le tableau 21, nous pouvons observer les résultats de la compilation de l'ensemble des questionnaires. Les différents domaines où les enseignants s'accordent pour reconnaître une plus grande maîtrise des habiletés des élèves sont le développement de l'enfant (2,76), la communication parent-éducatrice (2,76), le développement professionnel (2,89) et l'engagement du parent face au milieu de garde (2,95).

Tableau 21- Moyenne des réponses des enseignants à l'outil d'auto-analyse de Coffman

	Domaines	Moyenne des résultats
1	Développement de l'enfant	2,76
2	Développement professionnel	2,89
3	Liens et réseautage entre organismes	3,62
4	Développement communautaire	3,89
5	Soutien au développement de politiques	3,56
6,1	Connaissances générales sur la famille	3,32
6,2	Communication parent-éducatrice	2,76
6,3	Soutien à la famille	3,71
6,4	Engagement du parent face à son enfant	3,41
6,5	Engagement du parent dans le milieu de garde	2,95
6,6	Liens famille-communauté	3,70
6,7	Participation du parent à la prise de décision	3,36

Par ailleurs, les aspects pour lesquels les élèves sont moins préparés selon les enseignants sont le développement communautaire (3,89), le soutien à la famille (3,71), les liens famille-communauté (3,71) et les liens et réseautage entre organismes (3,62). Le soutien à la famille est une composante essentielle du partenariat tel que nous le définissons. Cet aspect sera forcément exploré plus spécifiquement dans le nouveau programme d'études. Les trois autres points concernent directement la collaboration avec la communauté qui s'avère un aspect effectivement très peu présent dans les représentations des élèves du programme à l'égard des activités de partenariat avec la famille. Au fil des discussions qui ont eu lieu entre les enseignants après la présentation de ces résultats, un consensus se dégage. Dans les services de garde éducatifs, les éducatrices ne sont pas chargées de développer des ententes formelles, des échanges de services avec divers organismes. Ce type de responsabilité appartient aux gestionnaires. Toutefois, comme intervenantes de première ligne, les éducatrices sont très souvent les mieux placées pour mettre les parents en contact avec ces ressources pour la famille. Elles doivent donc connaître ces ressources, leurs services et être en mesure de les faire connaître aux parents selon les circonstances. La compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* doit nécessairement prendre en considération cet aspect du partenariat.

Parmi les autres points qui ont fait l'objet de discussion en département, retenons le thème du soutien à la famille (3,71) qui nous semble devoir être traité plus à fond dans le cadre du programme de formation en TÉE. Toutefois, comme les expériences concrètes en ce domaine sont relativement peu fréquentes en CPE, il faudra considérer la possibilité de miser sur l'expertise développée dans ce domaine par d'autres organismes comme les CLSC. Par ailleurs, certains CPE commencent à offrir des groupes de rencontres

parent-éducatrices pour échanger, s'entraider sur des thèmes reliés à l'éducation des enfants (discipline, développement de l'enfant...). Nous nous sommes interrogés sur l'utilité de former les futures éducatrices à planifier de telles rencontres et à les animer. De l'avis de l'ensemble des enseignants, il s'agit de programmes de soutien à la famille intéressants mais peu répandus. Il ne semble pas approprié en ce moment de former les futures éducatrices à remplir de telles fonctions puisqu'il s'agit de situations exceptionnelles.

Nous constatons également par ces résultats que les enseignants considèrent que les élèves ont des habiletés de base quant aux manières de favoriser l'engagement du parent dans le milieu de garde (2,95). Par contre, les enseignants estiment que les élèves sont moins habiles à favoriser l'engagement du parent face à son enfant (3,41). Ceci nous semble être un autre point important à considérer attentivement dans notre définition de la compétence. L'engagement du parent face à son enfant est un concept-clé en matière de soutien à la famille et dans le développement d'une relation satisfaisante autant pour le parent que pour l'enfant.

5.2.2.1 Pistes pour la contextualisation de la compétence

Cette consultation auprès des enseignants permet de confirmer la pertinence d'un bon nombre d'éléments devant faire partie de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. De plus, les enseignants considèrent que les élèves finissantes sont moins préparées pour inclure la communauté dans le partenariat. Il faudrait donc s'assurer que la stratégie retenue permette aux élèves d'apprendre à **identifier les ressources de la communauté ainsi que les services offerts à la famille** et ainsi d'**être en mesure de les faire connaître aux parents selon les circonstances**. Les élèves doivent aussi **développer une plus grande habileté en regard du soutien à la famille** qui peut être offert dans le contexte des milieux de garde éducatifs. Finalement, dans une perspective d'intervention à plus long terme, les élèves doivent être aptes à **favoriser l'engagement du parent envers son enfant**.

5.2.3 Les consultations du milieu

Pour compléter la contextualisation de la compétence, en plus du point de vue des élèves et des enseignants, nous avons recueilli auprès de quelques organismes appelés à participer au partenariat avec la famille, des informations relatives au travail de l'éducatrice dans la perspective du partenariat avec la famille et ces organismes.

5.2.3.1 Constats résultants de la consultation auprès des CLSC

Les rencontres avec les intervenants des CLSC, nous apprennent que pour trois d'entre eux, le protocole d'entente CLSC-CPE est en voie d'implantation. Dans le quatrième cas, le protocole est déjà en place depuis plus d'une année. Dans l'ensemble, il y a eu des échanges de services entre les CLSC et les CPE pour chacun des territoires identifiés. Comme on l'a indiqué, ce protocole sert à mieux camper le partenariat entre les deux types d'organismes. Pour les CPE, il semble que l'on soit à la recherche de soutien face à certaines problématiques particulières. En effet, on observe que les CPE reçoivent une clientèle différente depuis l'avènement des places à contribution réduite. Les CPE demandent du soutien pour mener certaines interventions auprès de familles dont l'enfant éprouve des difficultés. Parmi les types de personnes-ressources que les CLSC rendent disponibles nous retrouvons des orthophonistes, des psycho-éducateurs, des infirmières et des travailleurs sociaux. Il s'agit donc pour l'essentiel d'un soutien pour diverses problématiques psychosociales. Des CLSC pensent également offrir divers ateliers, conférences pour les parents utilisateurs des CPE. En ce sens, certains intervenants en CLSC font remarquer qu'ils considèrent que l'intervention auprès des familles de jeunes enfants correspond à l'essence même de la vocation de leur établissement soit la prévention. Du point de vue des CLSC, en plus de rejoindre une clientèle de parents, un des attraits de ce partenariat est la **liste prioritaire** qui leur permet de pouvoir intégrer plus rapidement un enfant *en besoin* dans un CPE. Il s'agit d'une mesure appréciée des intervenants en CLSC qui peuvent ainsi incorporer la fréquentation d'un service de garde éducatif dans un plan d'intervention avec la famille.

Le protocole prévoit que les CPE s'adressent directement à certains intervenants désignés du CLSC et n'ont pas à passer par l'accueil général. Ceci devrait permettre de faciliter les contacts, d'accélérer les démarches. Dans le cadre du protocole, le CPE désigne de la même manière une personne-contact pour faciliter les échanges entre les deux organismes. Dans les CPE, cette fonction est confiée aux responsables pédagogiques. Les éducatrices voulant consulter une intervenante du CLSC doivent donc en discuter au préalable avec la conseillère pédagogique qui les aide à évaluer la situation. C'est également cette conseillère qui éventuellement contacte le CLSC. Le rôle des éducatrices consiste dans un premier temps à observer attentivement les enfants et à reconnaître les difficultés pouvant survenir. Elles doivent également discerner les situations qui pourraient nécessiter l'intervention d'une personne ressource-externe. Pour cela, après avoir recueilli des observations significatives, elles les présentent à la conseillère pédagogique qui détermine si les services du CLSC sont requis. Par la suite, lorsqu'une intervention conjointe avec le CLSC est menée auprès de la famille, l'éducatrice participe à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation du plan d'intervention.

Défis pour un travail en partenariat avec les CLSC

Lors des entrevues avec les représentants des CLSC, nous leur avons demandé s'ils pouvaient faire des recommandations pour la formation des futures éducatrices en regard de leurs habiletés à travailler en partenariat avec eux. Dans un premier temps, les intervenants font généralement remarquer que le partenariat entre leur organisme et les CPE en est à ses débuts. De sorte que des ajustements sont toujours nécessaires et une meilleure connaissance réciproque aidera à y parvenir. Toutefois, certains intervenants en CLSC se disent quelque peu surpris parfois de constater une hésitation chez le personnel des CPE à faire appel à leurs services. Une intervenante souligne que : *les gens des CPE sont habitués à travailler seuls*. Il y aurait donc des habitudes à modifier progressivement car le réflexe de faire appel aux services du CLSC ne semble pas généralisé. Nous sommes tentés de mettre en parallèle ce commentaire avec le fait que les élèves ne mentionnent jamais la collaboration avec la communauté (partenariat avec d'autres organismes) parmi les types d'activités de partenariat dans le questionnaire. Il y a assurément un travail à faire pour assurer une meilleure compréhension de cet aspect du partenariat.

Certains intervenants mentionnent devoir rappeler régulièrement aux éducatrices qu'elles doivent *penser à long terme*... Selon ces intervenants, les éducatrices pensent avant tout aux enfants (ce qui est normal et approprié d'un côté) mais qu'il ne faut pas pour autant qu'elles négligent un objectif à plus long terme soit celui de soutien à la famille. En d'autres termes, si l'enfant est bien au service de garde, c'est déjà un bon point mais cela ne suffit pas nécessairement. Dans la grande majorité des cas où un enfant rencontre des difficultés, une intervention efficace comprend nécessairement un travail avec la famille. Une intervenante de CLSC évoque la nécessité pour les éducatrices de développer une perspective plus *élargie de l'intervention*, plus écologique. Une anecdote parmi d'autres illustre ce point de vue : une intervenante psychosociale en CLSC raconte que des éducatrices en CPE la contacte pour un avis à propos d'un enfant qui les inquiètent. Cette intervenante demande aux éducatrices ce que le parent pense de la situation. Les éducatrices avouent alors ne pas en avoir parlé au parent car la situation est trop délicate... et elles ne savent pas comment aborder la question avec le parent. Une telle attitude s'inscrit nettement dans une approche centrée sur l'enfant et non sur la famille. Les éducatrices, pour le plus grand bien des enfants, ont tout intérêt à travailler avec la famille et ce, même si c'est parfois difficile.

Dans ce même esprit, une intervenante souligne avoir observé que les éducatrices n'ont pas toujours la façon de dire les choses aux parents. Surtout lorsqu'il s'agit de parents fragiles, dont les enfants ont été référés au CPE, il semble y avoir parfois des remarques malhabiles qui blessent et qui insécurisent ces parents. Idéalement, il serait plutôt nécessaire de prendre soin de dire les choses au parent de façon à faire

ressortir les points encourageants et de soutenir les compétences parentales où qu'elles se situent... Nous constatons qu'il y a là un terrain propice à des sentiments de culpabilité, de ressentiment et de compétition si les éducatrices ne sont pas sensibles à ce que vivent ces parents tout particulièrement fragiles. Les parents ont nettement plus besoin de soutien que de jugement. L'empowerment de ces parents doit constituer un but sous-jacent à toutes les interactions des éducatrices envers les parents.

Une autre difficulté mentionnée concerne la confidentialité. Il semble que dans certains milieux, les intervenantes en CLSC constatent des lacunes sur ce point. Selon ces intervenantes, les éducatrices, les responsables pédagogiques auraient avantage à appliquer avec une plus grande rigueur les règles reconnues en matière de confidentialité. Par exemple, lors d'une rencontre avec des parents en vue de trouver des solutions pour aider leur enfant ayant des problèmes de comportement, il faut s'assurer que les informations échangées demeureront confidentielles et ne seront pas transmises à d'autres éducatrices non concernées. Cette rencontre doit aussi pouvoir se tenir dans une salle adéquate où personne ne viendra interrompre de tels échanges très personnels.

Sur ce dernier point, il faut faire remarquer que le protocole d'entente liant les CPE et les CLSC apporte déjà des éléments de réponse. En effet, par exemple, il stipule généralement que les intervenants en CPE doivent avoir l'autorisation des parents pour entreprendre une démarche auprès du CLSC. Sinon, le CPE peut demander tout de même des informations, des conseils au CLSC mais en prenant soin de ne pas identifier le parent. Toutefois, il nous semble important de considérer tout particulièrement ces points dans le cadre de la formation des élèves.

5.2.3.2 Pistes pour la contextualisation de la compétence

Par conséquent, dans la perspective des protocoles d'entente CLSC-CPE, nous retenons certains éléments qui précisent la compétence 19H relativement au travail en partenariat avec d'autres personnes-ressources. Ainsi, pour bien remplir son rôle dans un partenariat avec des ressources externes, une éducatrice doit être en mesure **d'observer attentivement** le comportement de l'enfant. Elle doit également être en mesure de noter, de **présenter ces données** qui seront la matière première à partir de laquelle une grande partie du plan d'intervention est conçu et évalué. Un des plus grand défi pour l'éducatrice, d'ailleurs ce point est souvent relevé lors des entrevues comme étant une inquiétude pour les élèves, consiste à **déterminer à quel moment les moyens habituels ne suffisent plus** pour aider un enfant et sa famille. De plus, comment **amener le parent à accepter mais aussi à participer à un partenariat** avec des personnes-ressources externes au CPE pour aider l'enfant. Plusieurs intervenants du CLSC mentionnent que

l'éducatrice joue un rôle déterminant à cet égard auprès de la famille. Pour eux, lorsque l'éducatrice réussit à amener le parent à accepter la présence d'une difficulté et la nécessité de consulter une personne-ressource, une étape majeure de l'intervention vient d'être franchie.

L'éducatrice doit aussi être capable de **participer pleinement à un travail d'équipe** impliquant des personnes-ressources et les parents. Pour y parvenir, il faut également que l'éducatrice puisse **percevoir très clairement son rôle ainsi que les limites de ce rôle** dans un tel type de partenariat. Finalement, afin de respecter la famille dans l'ensemble de ce travail de partenariat, l'éducatrice doit bien **connaître et appliquer les règles de la confidentialité** tout en étant en mesure de **communiquer de manière empathique et soutenante**.

5.2.3.3 Constats résultant de la consultation auprès des organismes communautaires

Nous avons effectué également des entrevues auprès de représentants d'organismes communautaires offrant diverses formes de soutien à la famille. D'une part, les personnes rencontrées avouent ne pas avoir beaucoup de liens de collaboration avec les CPE. Notamment, elles affirment que les CPE ne réfèrent que très rarement des parents pour les différents programmes de services offerts par leur entremise. Ce constat témoigne encore une fois que le type d'activité de partenariat misant sur une collaboration avec la communauté semble peu développé dans le milieu des CPE. D'autre part, les représentants de ces organismes considèrent que cet aspect de leurs relations avec les CPE pourrait être amélioré relativement facilement. Dans certaines régions des tables de concertation, mises sur pied par l'entremise des CLSC, permettent déjà une meilleure connaissance réciproque ainsi que la coordination d'interventions psychosociales. Dans le but d'établir de véritables partenariats, ces personnes se sont montrées très intéressées à accueillir dans leur milieu des élèves du programme TÉE afin qu'elles puissent y effectuer des observations des programmes de soutien offerts aux familles. Elles considèrent que ce serait l'occasion pour leur organisme de mieux se faire connaître auprès des futures éducatrices.

6 Conception et expérimentation de la stratégie pédagogique

Nous allons présenter dans ce chapitre, les éléments de la compétence tels que nous les avons retravaillés en fonction des informations recueillies lors de l'étape de contextualisation de la compétence. Ces informations nous permettent de mieux la cerner dans les conditions actuelles de pratique en service de garde éducatif au Québec mais aussi elles aident à préciser les éléments sur lesquels il s'avère nécessaire d'insister tout particulièrement auprès des élèves. De la même foulée, les données recueillies contribuent à spécifier la stratégie pédagogique, appartenant aux pédagogies de l'apprentissage (Altet, 1997), que nous retenons pour aider les élèves à développer la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Cette stratégie sera expliquée dans ce même chapitre. Par la suite nous présenterons les grandes lignes du déroulement de l'expérimentation de cette stratégie pédagogique ainsi que les moyens utilisés pour évaluer cette expérimentation.

6.1 Cadre de référence pour la stratégie pédagogique

Afin de préciser les balises servant à guider l'ensemble de la stratégie pédagogique, nous avons déterminé au départ un cadre de référence (cf., tableau 22). Ce document reprend certains des principes de base du cognitivisme et fait état également de quatre principes particuliers pour le développement de la compétence 19H que nous avons élaborés à la suite des diverses étapes de contextualisation de la compétence. Ce cadre de référence a été soumis au comité aviseur (5 personnes provenant du milieu de travail) au projet de recherche ainsi qu'à deux collègues enseignantes de TÉE et à un conseiller pédagogique. Leurs conseils ont permis d'apporter des précisions bien que dans l'ensemble tous les principes énumérés ont été considérés comme appropriés.

Tableau 22- Synthèse des différents principes à retenir pour la stratégie pédagogique : Extrait du cadre de référence

<p>Principes de base de la conception cognitive de l'apprentissage (Tardif, 1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ L'apprentissage est un processus actif et constructif ✘ L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures ✘ L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances ✘ L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques ✘ L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles
<p>Principes de base pour le développement d'une compétence professionnelle (Tardif et al., 1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Le principe d'interactivité ✘ La contextualisation ✘ La construction guidée
<p>Conditions pour en arriver à une bonne maîtrise de la compétence 019H <i>Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✘ Le développement de la compétence 019H s'échelonne sur une longue période de temps ✘ Le développement de la compétence 019H demande une réflexion sur les représentations ✘ Le développement de la compétence 019H s'appuie sur une clarification du rôle de l'éducatrice ✘ Le développement de la compétence 019H requiert une contextualisation constante et intense

Les principes de base issus du cognitivisme ont déjà été présentés précédemment, nous ne nous y attarderons pas ici. Par ailleurs, nous considérons, compte tenu de sa nature particulière, qu'une stratégie pédagogique favorisant le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* doit également s'appuyer sur les principes suivants :

✘ Le développement de la compétence 19 H s'échelonne sur une longue période de temps

Cette compétence repose sur un ensemble d'habiletés complexes faisant appel à des ressources personnelles se situant tant dans le domaine de l'affectif que du cognitif et du métacognitif (l'analyse de la situation). Une bonne dose d'assurance et de confiance en soi est requise et en ce sens, il importe de

soutenir le développement de l'estime de soi des futures éducatrices. Également plusieurs intervenants du milieu font régulièrement mention d'une nécessaire maturité personnelle pour la pleine maîtrise de cette compétence. Certains auteurs considèrent même qu'elle ne peut se développer dans le cadre d'un programme de formation mais seulement par l'expérience concrète du travail auprès des parents (Kuhn, 2001). Nous ne partageons pas tout à fait ce point de vue. Nous croyons effectivement que la pleine maîtrise d'une compétence aussi complexe demande quelques années d'exercice pour une éducatrice. Toutefois, nous sommes également convaincu que le développement d'une telle compétence commence dès la première session d'un programme de formation. Par exemple, la future éducatrice doit modifier progressivement certaines de ses représentations ce qui demande un long processus de réflexion. Elle doit être accompagnée dans les premiers instants de cette démarche d'apprentissage.

Dans cet esprit, nous reprenons les recommandations du Harvard Family Research Project (HFRJ) suggérant de s'assurer que l'ensemble d'un programme reflète une orientation claire à l'égard du partenariat avec la famille (Coffman, 1999), pour préparer adéquatement ceux-ci à cet aspect du rôle de l'éducatrice. Ainsi, ce n'est donc pas une seule activité d'apprentissage (cours), dans une session donnée, qui permet d'assurer véritablement le développement de l'ensemble des habiletés requises pour cette compétence. Par exemple, un cours portant sur la communication devra traiter de la communication avec les enfants mais aussi avec la famille. Un cours d'observation sera l'occasion non seulement de s'initier aux outils d'observation mais également de se familiariser aux manières d'en présenter les résultats aux parents. Dans cette perspective, un des buts d'une activité d'apprentissage portant spécifiquement sur le travail avec la famille sera alors de permettre une intégration de l'ensemble des apprentissages effectués dans les sessions précédentes. Par définition, une telle activité doit avoir lieu vers la fin du programme d'études. Il conviendra également de conscientiser alors l'élève au processus de développement professionnel qui se poursuivra même après la formation initiale.

Ainsi du point de vue du curriculum, le plein développement de cette compétence exige que l'ensemble des cours aborde les éléments concernant le travail avec la famille dans le contexte précis de leur domaine. Ceci permet une contextualisation constante tout en permettant un travail de construction des représentations des élèves quant à la famille et au travail en partenariat. De plus, un moment précis doit être réservé dans le programme de formation pour assurer une intégration de l'ensemble de ces apprentissages. Notre intervention, dans le cadre de ce projet de recherche, portera essentiellement sur ce moment privilégié, bien que nous soyons conscients que pour une pleine efficacité une partie du travail doit se faire en amont.

✘ Le développement de la compétence 19 H demande une réflexion sur les représentations

Cette construction lente et progressive est plus difficile du fait que les élèves ont des représentations très solides quant à la famille, au rôle parental. Ces représentations sont issues de leurs propres expériences personnelles. Nous l'avons déjà indiqué, selon le constructivisme, toute nouvelle information se greffe aux connaissances antérieures. Un long travail de négociation est exigé lorsque de nouvelles données viennent contredire des connaissances préalables. C'est ce qui se produit souvent lorsque les représentations des élèves à l'égard de la famille sont bousculées par leurs observations dans les milieux de stage ou encore par des modèles théoriques qui leur sont inconnus. Différents auteurs du domaine des services de garde ont déjà observé que le changement d'attitude requis pour offrir des services centrés sur la famille est souvent très difficile (Kuhn, 2001). Les éducatrices vivent beaucoup d'insécurité et expriment souvent de la résistance. Notamment parce que les intervenantes doivent accepter d'abandonner un rôle traditionnel d'experte pour assumer plutôt un rôle de facilitatrice, adoptant ainsi une attitude d'écoute où elles pourront à la fois apprendre des parents et leur donner des conseils dans la mesure où ceux-ci sont requis par les parents.

Pour permettre à l'élève de progresser dans la maîtrise de cette compétence. Il s'avère essentiel de l'amener à prendre conscience de ses propres représentations (famille, rôle de l'éducatrice, rôle de la famille) et éventuellement de les transformer pour être en mesure d'apporter un réel soutien et de collaborer avec les familles. Ce travail est indispensable afin que les élèves parviennent à reconnaître et à accepter la diversité des familles, ainsi que les ressources et les talents propres à chaque famille. Une stratégie pédagogique devra réserver divers moments et moyens pour faire surgir les représentations et susciter une réflexion personnelle de l'élève.

✘ Le développement de la compétence 19 H s'appuie sur une clarification du rôle de l'éducatrice

D'une part, ce ne sont pas tous les intervenants du milieu des services de garde qui ont su développer une vision très claire de leur rôle à l'égard de la famille. Souvent, des intervenants prônent, sans en être tout à fait conscients, une approche centrée exclusivement sur l'enfant ce qui les porte à minimiser leur rôle face à la famille. D'autre part, il a été souvent relevé que des ambiguïtés entre les rôles du parent et de l'éducatrice créent des tensions dans leurs relations (Katz, 2000).

Par conséquent, compte tenu du flou entourant cet aspect du rôle de l'éducatrice, il s'avère important d'aider l'élève à se situer explicitement sur ce point. Une stratégie pédagogique appropriée lui permettra de situer clairement les limites de son rôle tout en lui permettant de connaître l'ensemble des activités de

partenariat reconnues (Epstein et al., 1997) ainsi que leurs impacts sur l'enfant, le parent et le milieu éducatif.

✘ Le développement de la compétence 19 H requiert une contextualisation constante et intense

Il s'agit là d'un élément crucial compte tenu de la situation particulière prévalant dans les milieux de garde actuellement. Effectivement des changements importants ont eu lieu ces dernières années. Notamment, le développement considérable et rapide du réseau des CPE a provoqué des pressions importantes sur l'ensemble de ces organisations. Un volet *social* fait partie maintenant du mandat des CPE cependant aucune définition opérationnelle n'est fournie. En fait, même si l'ensemble des intervenants s'accorde à considérer comme essentiel le travail en partenariat avec la famille, bien peu de données en précisent les conditions de mise en place (Kuhn, 2001).

Pour acquérir les habiletés requises au travail en partenariat avec les parents et les personnes-ressources, il s'avère indispensable de dépasser la situation de classe pour s'imprégner du vécu des familles (Coffman, 1999). Rencontrer des parents et apprendre à leur contact est nécessaire pour non seulement soutenir le travail de réflexion sur ses représentations mais aussi pour simplement comprendre la nature même du partenariat pouvant être mise en place. Les stages ne sont souvent que peu propices aux rencontres avec les parents, compte tenu des exigences de leur horaire. Des activités d'apprentissage novatrices devront être mises en place pour favoriser les rencontres entre les élèves et les parents.

De plus, selon les situations particulières, le travail avec la famille se vit avec divers autres partenaires, il importe de préparer adéquatement l'élève à jouer son rôle dans un tel partenariat élargi. Par conséquent, la contextualisation devra considérer une perspective plus étendue que la simple dyade parent-éducatrice. Le partenariat se vit également à travers des activités comme des rencontres avec des personnes-ressources intervenant auprès de la famille (CLSC, organismes communautaires de soutien à la famille, etc.).

6.2 Élaboration des activités d'apprentissage

La compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* 019H a fait l'objet d'une analyse attentive. Avec l'aide de notre collègue Claire Vallée, enseignante au département de TÉE appelée à participer à l'expérimentation, nous avons évidemment entrepris cette réflexion à partir du document ministériel pour le retravailler à la lueur des informations recueillies. Ce travail de réorganisation de la compétence a permis de rédiger les référentiels qui ont servi de guide à

l'élaboration des plans de cours. Il nous faut préciser ici que la stratégie pédagogique élaborée pour soutenir efficacement le développement de la compétence 019H mise sur deux activités d'apprentissage différentes. Par conséquent, deux référentiels et deux plans de cours distincts mais complémentaires ont été conçus. La décision de consacrer deux activités d'apprentissage à cette compétence a été prise par le département et le comité programme en TÉE, dans le cadre de l'ensemble des travaux d'élaboration du nouveau programme.

6.2.1 Les référentiels des cours

Les référentiels des cours sont utilisés au Cégep de Saint-Jérôme comme outil de gestion des programmes d'études. Ils permettent d'identifier les éléments d'une compétence ainsi que les objets d'apprentissage essentiels. Ce document contient également le contexte de réalisation et les critères d'évaluation de l'activité synthèse finale pour un cours donné. Nous utiliserons ici les deux référentiels produits pour présenter les différents éléments de la compétence telle que nous l'avons définie. Il va sans dire que les référentiels produits ont passé par les diverses étapes mises en place au Cégep de Saint-Jérôme pour leur approbation par le comité programme en Techniques d'éducation à l'enfance.

6.2.1.1 Éléments de la compétence abordés dans l'activité d'apprentissage *Partenariat* 322-443-JR

Dans un premier temps, nous vous présentons dans le tableau 23, les quatre éléments de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* qui sont abordés dans l'activité d'apprentissage *Partenariat*.

Tableau 23- Éléments de la compétence 19H- extrait du référentiel du cours *Partenariat 322-443-JR*

Objectif terminal du cours : L'élève sera en mesure de collaborer avec les parents et des personnes-ressources pour soutenir le développement de l'enfant	
Éléments de compétence	Contenus (objets d'apprentissage) essentiels et prescrits Connaissances déclaratives(notions, concepts, théories) et Connaissances procédurales (méthodes, procédés, techniques d'études, habiletés intellectuelles) Habilités psychomotrices Comportements socio-affectifs
1. Accueillir les parents au service de garde.	<p>1.1 Analyser la situation vécue par les parents utilisateurs de services de garde : théorie de l'attachement, facteurs influençant l'adaptation de l'enfant au service de garde, étapes de l'adaptation, réactions habituelles (parent et enfant), sentiments vécus par les parents, discontinuités éducatives (Powell), indices de difficultés.</p> <p>1.2 Comprendre les attentes des parents face au service de garde : attentes du parent, processus de choix d'un milieu, état émotif du parent (ambivalence, culpabilité, stress...).</p> <p>1.3 Démontrer une attitude chaleureuse et respectueuse à l'égard des parents quelque soit leur situation ou leur origine culturelle : attitudes de base (tact, sensibilité, ouverture, empathie), premiers moments de la communication, procédures d'accueil, bases d'une relation de confiance, situations particulières de parents (origine ethnique ou sociale...).</p> <p>1.4 Utiliser différents moyens pour présenter les services offerts : sondage, communication écrite, rencontre, plan d'intégration.</p> <p>1.5 Soutenir le parent pendant l'intégration de l'enfant au service de garde : transmission des informations, nature des informations à transmettre, reconnaissance des difficultés (parent et/ou enfant).</p>
2. Utiliser divers moyens de communication pour établir une relation de confiance avec les parents.	<p>2.1 Distinguer les rôles de parent et d'éducatrice en service de garde : théorie de Katz, rôle de l'éducatrice et du parent définis dans les programmes d'éducation, limites du rôle d'éducatrice, compétence parentale.</p> <p>2.2 Utiliser divers moyens (écrits et verbaux) pour communiquer l'expérience quotidienne de l'enfant : journal de bord, portfolio, grilles d'observation, rencontre informelle et formelle, adaptation aux clientèles particulières de parents.</p> <p>2.3 Déterminer l'information utile à transmettre aux parents : nature des informations à partager avec le parent, sondage, questionnaire pour déterminer les intérêts des parents.</p> <p>2.3 Préparer et mener des rencontres individuelles avec les parents pour établir un bilan du développement de leur enfant : techniques d'entrevue, valeurs et attitudes à privilégier, compétence parentale, principes de base du soutien parental, mécanismes de défense des parents.</p> <p>2.4 Préparer une rencontre de parents afin de présenter le programme éducatif : organisation et animation d'une rencontre de groupe, présentation des valeurs éducatives, stratégies et des attitudes de l'éducatrice.</p>

<p>3. Mettre en place de divers types de collaboration avec les parents pour soutenir le développement de l'enfant.</p>	<p>3.1 Connaître les différents types d'activités de partenariat et les principes de base d'un partenariat famille-milieu éducatif : typologie d'Epstein, approche centrée sur la famille (HRFP), modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner).</p> <p>3.2 Identifier les impacts de la collaboration parent-éducatrice : impacts sur l'enfant, le parent et l'éducatrice.</p> <p>3.3 Proposer des stratégies pour la mise en place d'activités de partenariat avec les parents : six types d'activités de partenariat (Epstein).</p> <p>3.4 Préparer une démarche pour favoriser la prise d'entente éducative avec les parents en regard d'interventions à privilégier auprès de l'enfant : techniques d'entrevue, écoute attentive, méthode de résolution de problèmes, collision de valeur, reconnaissance des forces du parent, soutien parental.</p> <p>3.5 Démontrer les attitudes requises pour établir une relation d'aide avec les parents : empathie, ouverture, sensibilité aux différences culturelles, valeurs soutenant l'intervention auprès de la famille (primauté de la famille...), pratique réflexive et auto-évaluation, maîtrise de soi.</p>
<p>4. Collaborer avec des personnes-ressources soutenant la famille.</p>	<p>4.1 Connaître les rôles respectifs de chacun des intervenants (CLSC, responsable pédagogique, parent, éducatrice...) dans un partenariat soutenant l'enfant et sa famille : types de soutien, rôles respectifs des organismes (CPE, organismes communautaires et gouvernementaux), programmes de soutien (YAPP, Parent soleil,...), rôle des intervenants dans le domaine de la santé, du soutien social.</p> <p>4.2 Identifier les limites du rôle de l'éducatrice ainsi que de ses interventions : notions de prévention et dépistage.</p> <p>4.3 Préparer et transmettre les informations requises pour soutenir les travaux des partenaires : observations, outils d'informations, données à transmettre pour la conception d'un plan d'intervention.</p> <p>4.4 Comprendre la nature d'un partenariat et le rôle de l'éducatrice à cet égard: protocoles entre CLSC et CPE, accompagnement du parent dans le processus de référence, suivi et évaluation, rôle de l'éducatrice dans ce type de rencontres, besoins essentiels de l'enfant, de la famille.</p> <p>4.5 Respecter les règles d'éthique requises pour assurer la confidentialité de l'information : éthique et confidentialité.</p>

Ces éléments de compétence sont organisés de manière à refléter la progression pouvant s'observer dans le temps mais aussi dans la complexité et l'intensité d'une relation de partenariat avec les parents. D'une part, une importance particulière est mise sur les premiers moments de la fréquentation du service de garde par l'enfant... et le parent. Le premier élément de compétence, **accueillir les parents au service de garde**, insiste sur les mesures à mettre en place afin de soutenir le parent qui vit ces premiers moments parfois difficilement. Notamment, les élèves sont invités alors à prendre conscience des sentiments vécus par les parents et ainsi à mieux comprendre leurs réactions. Même si plusieurs mesures pour faciliter l'intégration de l'enfant et pour soutenir le parent sont prises par les administrateurs des CPE, le rôle de l'éducatrice demande qu'elle soit pleinement consciente de ses responsabilités dans ce processus. La relation de confiance, entre l'éducatrice et le parent, peut s'établir beaucoup rapidement et efficacement si l'éducatrice adopte l'attitude appropriée pour soutenir le parent dans ces premiers instants de leur relation.

Par la suite, le second élément traite du type d'activité de partenariat le plus souvent mentionné par les élèves, soit la communication. Effectivement, il s'agit de la pierre d'assise de toute forme de partenariat. L'élève doit être en mesure d'**utiliser divers moyens de communication pour établir une relation de confiance avec les parents**. Évidemment cette communication quotidienne concerne essentiellement le développement de l'enfant et son expérience quotidienne. Elle s'effectue autant de manière écrite que de manière orale par des rencontres informelles (matin et soir). La variété des moyens utilisés est d'autant plus importante qu'il s'agit là de l'avis de plusieurs éducatrices d'expérience du meilleur moyen pour s'assurer de rejoindre tous les parents. Également cette communication doit s'articuler à partir des préoccupations des parents, en ce sens divers moyens pour aller chercher les intérêts des parents, comme des sondages doivent être maîtrisés par les élèves. Finalement, l'attitude requise pour une communication ouverte et authentique a été abordée dans différents cours précédents, il s'agit maintenant de transférer ces apprentissages au contexte particulier de la relation avec les parents. Dans ce sens, une réflexion sur le rôle de soutien à l'égard des parents doit être amorcée et les buts de cette communication doivent être très clairs pour les futures éducatrices. Par ailleurs, les élèves et même les éducatrices trouvent difficile de communiquer des informations plus *négatives* au parent comme un comportement agressif de l'enfant. Cette difficulté mentionnée souvent lors des entrevues doit être faire l'objet d'une attention particulière puisque de telles informations lorsqu'elles sont mal communiquées contribuent à détériorer la relation avec le parent. Les élèves doivent maîtriser des méthodes éprouvées pour transmettre ces informations et assurer le suivi qui sera nécessaire éventuellement comme par exemple, une rencontre ponctuelle avec le parent pour prendre des ententes afin d'aider l'enfant.

Ceci nous amène au troisième élément de la compétence qui est abordé dans ce cours soit, **mettre en place de divers types de collaboration avec les parents pour soutenir le développement de l'enfant**. D'une part, c'est dans cette partie que sont abordés les autres types d'activités de partenariat avec les parents (Epstein, 1992). Les élèves du programme TÉE ont alors l'occasion de développer une meilleure compréhension de l'ensemble des activités pouvant être mis en place pour établir un partenariat avec le parent. Cette conception plus large du partenariat, c'est-à-dire ne se limitant pas exclusivement à la communication, permet de varier les moyens de travailler en partenariat et ainsi de mieux répondre aux besoins diversifiés des parents. Une attention spéciale est accordée à la rencontre ponctuelle avec le parent. Nous avons mentionné précédemment qu'il s'agit là souvent d'une suite prévisible et nécessaire lorsque l'éducatrice croit déceler un problème quelconque dans le développement de l'enfant : difficulté de langage, retard de développement, problème de comportement, etc. Les objectifs d'une telle rencontre sont habituellement de pouvoir transmettre les observations de manière objective au parent, de prendre soin d'écouter son point de vue et éventuellement d'en arriver à prendre des ententes éducatives avec lui à

la suite d'une démarche de résolution de problèmes. Il s'agit assurément d'un type de rencontre qui demande la maîtrise de nombreuses habiletés sur le plan de la communication et elle s'effectue bien souvent dans un climat de tension émotive. Il n'est donc pas surprenant que cette rencontre constitue pour les élèves et, même pour plusieurs éducatrices expérimentées une source de stress importante. D'ailleurs, plusieurs élèves ont affirmé lors des entrevues et dans le questionnaire, qu'il s'agit là de leur plus grande appréhension. Pour ces raisons, nous comptons y accorder une grande attention et il faudra prévoir divers moyens afin de s'approcher le plus possible du contexte dans lequel ces rencontres ont lieu.

Finale, le dernier élément de la compétence retenu dans ce référentiel rappelle la nécessité de **collaborer avec des personnes-ressources soutenant la famille**. Devant la diversité des situations se présentant dans les services de garde éducatif, il arrive qu'une situation requière le soutien de personnes-ressources externes au CPE. Par exemple, parfois certains problèmes de comportement ne se résolvent pas malgré un travail en partenariat des parents et de l'éducatrice. Pour le bien être de l'enfant, il faut alors recourir aux services de spécialistes externes comme un psychoéducateur. Une des plus difficiles tâches pour une éducatrice consiste bien souvent à déterminer le moment où les ressources du services de garde éducatif ne suffisent plus et à reconnaître où se situent les limites de son rôle. Lorsque cela se produit, elle doit alors convaincre le parent, habituellement avec l'aide de la conseillère pédagogique, d'accepter de travailler avec d'autres ressources. Et quand un tel partenariat élargi s'active, l'éducatrice est appelée à y jouer un rôle actif qu'elle doit bien saisir. Les élèves doivent donc très bien comprendre ce processus que nous venons de décrire brièvement. Elles ont non seulement à comprendre leur rôle mais aussi ceux des différents partenaires de l'interne et de l'externe.

6.2.1.2 Éléments de la compétence abordés dans l'activité d'apprentissage

Immersion dans un milieu 322-463-JR

L'objectif terminal de cette seconde activité d'apprentissage assurant le développement de la compétence 19H, consiste pour l'élève à situer son rôle de soutien face à la famille dans une perspective écologique. En s'appuyant ainsi sur la perspective offerte par la théorie écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), nous voulons mettre l'emphase sur la nécessité de travailler en partenariat avec la famille et avec les ressources de la communauté dans laquelle vit cette famille. Il s'agit de présenter les bases d'une approche centrée sur la famille (Lopez & Dorros, 1999). Pour y parvenir, nous précisons trois autres éléments de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*.

D'une part, il s'agit pour les élèves de parvenir à **identifier des ressources communautaires et gouvernementales pour la famille**. Parmi les composantes de cet élément de la compétence, nous retrouvons les types de besoins que peuvent avoir les parents. Il nous apparaît essentiel, pour aider les élèves à mieux comprendre les parents et être éventuellement en mesure de les aider, que celles-ci soient capables de reconnaître les principaux besoins des parents. Tout soutien apporté aux parents doit se fonder sur leurs besoins véritables.

Tableau 24- Éléments de la compétence 19H- extrait du référentiel du cours

Immersion dans un milieu 322-463-JR

Objectif terminal du cours : L'élève sera en mesure de situer son rôle de soutien face à la famille dans une perspective écologique	
Éléments de compétence	Contenus (objets d'apprentissage) essentiels et prescrits Connaissances déclaratives (notions, concepts, théories) et Connaissances procédurales (méthodes, procédés, techniques d'études, habiletés intellectuelles) Habilités psychomotrices Comportements socio-affectifs
1. Identifier des ressources communautaires et gouvernementales pour la famille.	<p>1.1 Identifier les principaux types de besoins des parents : théorie de Maslow, attachement, notions de prévention.</p> <p>1.2 Connaître un ensemble de ressources disponibles à la famille : compétence parentale, politiques gouvernementales en matière de soutien à la famille, organismes communautaires et gouvernementaux.</p> <p>1.3 Développer des habiletés pour trouver différentes ressources offrant du soutien à la famille : outils de référence, diverses ressources.</p>
2. Décrire un programme de soutien à la famille.	<p>2.1 Découvrir la réalité quotidienne des parents : besoins des parents, compétences parentales, incidences de divers facteurs sur la situation familiale.</p> <p>2.2 Observer les interventions et les attitudes des intervenants offrant du soutien aux compétences parentales : observation participante</p> <p>2.3 Réfléchir sur ses propres représentations à l'égard de la famille : représentations, préjugés, impacts des préjugés.</p> <p>2.4 Démontrer une attitude d'ouverture et de tolérance envers les différences culturelles et éducatives : attitudes favorables au travail avec la famille, valeurs.</p>
3. Analyser les services offerts et les types d'interventions préconisés pour soutenir la famille.	<p>3.1 Analyser l'ensemble des ressources disponibles à la famille : types de programmes mis en place, types de services offerts, approches.</p> <p>3.2 Identifier les principes de base du soutien à la famille : rôle et attitudes des intervenants offrant un soutien à la famille, interventions préconisées, valeurs et principes de base (approche centrée sur la famille, modèle écologique).</p> <p>3.3 Distinguer le rôle de soutien à la famille pour l'éducatrice en CPE et en milieu scolaire, du rôle des personnes-ressources des organismes de soutien à la famille.</p>

Les données issues du questionnaire ont déjà permis de constater que pour les élèves, le travail en partenariat avec la communauté, ne fait pas partie de leurs représentations à l'égard du partenariat. Elles ne mentionnent jamais ce type d'activités pourtant utiles pour répondre à divers besoins particuliers des parents qui ne font pas partie des responsabilités d'un service de garde éducatif. Par exemple, les parents d'un enfant ayant un déficit d'attention avec hyperactivité pourront obtenir un soutien précieux et des services auprès d'une association comme PANDA (Parents aptes à négocier le déficit de l'attention). Les CPE ne peuvent évidemment offrir des services comme ceux de PANDA. En fait, leur rôle n'est certes pas de dédoubler les services mais bien plutôt de les faire connaître aux parents qui pourraient en avoir besoin. Il s'avère donc important d'amener les élèves à bien connaître les diverses ressources offertes dans les communautés et à leur permettre de mieux comprendre la nature des services que les parents peuvent y trouver.

Le deuxième élément de compétence abordé dans ce cours consiste à **décrire un programme de soutien à la famille**. Toujours dans le même esprit, soit celui d'être en mesure de comprendre l'intervention préconisée auprès des parents afin de les soutenir, les élèves doivent approfondir leur connaissance d'un organisme en particulier. Cette observation d'un organisme précis, vise à permettre aux élèves d'y rencontrer des parents et de chercher à saisir leur réalité (besoins, sentiments, aspirations). Il s'agit également pour elles de bien comprendre les services offerts aux parents dans cet organisme ainsi que les principales modalités d'interventions préconisées afin d'offrir du soutien aux parents. Pour y parvenir les élèves peuvent observer les personnes-ressources présentes dans ces organismes. Cette expérience devient pour les élèves l'occasion de réfléchir à leurs propres représentations à l'égard des parents, du soutien qui leur est nécessaire et, éventuellement, de remettre ces préconceptions en question.

Le troisième et dernier élément de la compétence amène l'élève plus loin dans sa réflexion puisqu'il s'agit maintenant d'**analyser les services offerts et les types d'interventions préconisés pour soutenir la famille**. Elle doit donc prendre connaissance de l'ensemble des ressources disponibles, dégager un portrait synthèse des types de services offerts dans les organismes généralement accessibles aux parents. Cette analyse porte également sur le rôle des intervenantes dans ces organismes ainsi que sur les méthodes d'interventions mises en place (comme par exemple les stratégies utilisées pour favoriser l'empowerment des parents). Finalement, l'ensemble du travail d'analyse amène les élèves à situer leur propre rôle dans les services de garde éducatifs et à préciser diverses avenues pour la mise en place d'activités de partenariat afin de soutenir les parents.

6.2.2 L'activité d'apprentissage *Partenariat*

Comme nous l'avons souligné précédemment, la stratégie pédagogique que nous avons conçue et expérimentée s'appuie sur deux activités d'apprentissage distinctes. La première activité d'apprentissage, d'une durée de 45 heures, correspond au cours intitulé *Partenariat* 322-443-JR. Nous avons retenu et adapté une méthode de plus en plus connue soit l'apprentissage par problèmes (APP). Utilisée dans divers programmes d'études universitaires (notamment à la faculté de médecine à l'Université de Sherbrooke, et au département de biologie à l'UQAM), cette méthode est issue des principes de l'approche cognitiviste de l'apprentissage. Quelques programmes d'études au collégial y font également appel, nous pensons notamment au programme de Techniques de soins infirmiers au Cégep du Vieux Montréal (Roger & Larue, 2002). À notre connaissance, il s'agit toutefois de la première application de cette méthode dans un programme en techniques humaines. Toutes les expérimentations de cette méthode que nous avons pu retracer concernaient principalement des programmes d'études dans le domaine de la santé.

6.2.2.1 Apprentissage par problèmes (APP)

S'inscrivant d'emblée dans une perspective cognitiviste ou encore dans les pédagogies centrées sur l'apprentissage, cette méthode place résolument l'élève dans un rôle actif de construction de ses connaissances. L'élève est confronté à des problèmes typiques de son domaine d'études qu'il doit analyser et parvenir à résoudre. Pour cela, il doit s'approprier diverses connaissances par l'étude individuelle de textes ou de documents de référence. Ces problèmes permettent de contextualiser les apprentissages à réaliser mais également ils contribuent au développement des habiletés de résolution de problèmes des élèves. Pour y parvenir, cette méthode s'articule autour de ce que l'on appelle le *tutorial* soit en quelque sorte un processus de résolution de problème composé de trois phases distinctes (cf., tableau 25).

La phase I, correspond à l'étude attentive du problème. Les élèves sont regroupées par sous-groupes de 10 à 12 personnes afin de favoriser leur engagement et de faciliter les échanges. L'enseignant (tuteur) voit à la distribution parmi les élèves des différents rôles nécessaires (animatrice, secrétaire, scribe). Toutes les élèves finissent par assumer à un moment ou à un autre certains rôles à travers les divers tutoriaux. Lors de cette phase, il s'agit simplement de lire le problème puis d'en faire ressortir les détails (indices) significatifs. Certains termes peuvent être alors précisés, définis à ce moment. Puis, les élèves sont invités par l'animatrice à discuter et cerner la nature réelle du problème présenté. Il s'agit en quelque sorte de dresser la liste de l'ensemble des éléments à expliquer. Par la suite, les élèves font appel à leurs connaissances antérieures pour suggérer des hypothèses explicatives qui sont notées au tableau et sur des feuilles qui leur seront remises à la fin de la rencontre. Après le remue-méninges concernant les

hypothèses, vient alors le moment d'organiser les hypothèses et de faire ressortir les plus significatives. Finalement, cette rencontre se termine avec la clarification des objectifs d'études qui guideront le travail personnel des élèves.

Tableau 25- Les phases d'un tutorial en APP (Roger & Larue, 2002)

Phases	Étapes
Phase 1- Étude du problème (durée 1h30)	Identifier les indices
	Définir le problème et rédiger la liste des phénomènes à expliquer:
	Analyser le problème et proposer des hypothèses
	Organiser et prioriser les hypothèses
	Clarifier les objectifs d'étude
Phase 2- Travail personnel (durée 5 à 7 hrs)	Étudier individuellement
	Production d'un schéma de concepts
Phase 3- Vérification des connaissances (durée 1h30)	Synthétiser et valider les hypothèses
	Évaluer le tutorial

La seconde phase du tutorial correspond essentiellement à un travail d'étude individuel. Il s'agit pour l'élève d'aller consulter les textes, les documents, voire même des personnes-ressources afin de trouver les éléments de réponse au problème soumis. Des objectifs d'études permettent de baliser ce travail personnel d'étude et diers documents de référence sont suggérés. À la fin de son travail d'étude, l'étudiante organise ses connaissances dans un schéma intégrateur qu'elle présente à la rencontre de validation des connaissances. Ce schéma doit tenir sur une seule feuille. Il synthétise et organise les différents concepts correspondants aux objectifs d'étude. Au terme de cette étape, afin de favoriser la métacognition, les élèves sont invités à remplir une grille d'autoévaluation de leur processus d'apprentissage.

Finalement, les élèves reviennent en groupe pour la phase suivante. C'est le moment de présenter les connaissances acquises par l'entremise des schémas intégrateurs. Cette période permet aux élèves de vérifier les informations recueillies mais aussi de faire ressortir les hypothèses les plus plausibles dans le contexte précis de la situation problème. Le schéma est remis au tuteur à la fin de cette rencontre qui l'évalue de manière formative.

Après deux années d'expérimentation de cette méthode, les enseignantes du département de soins infirmiers (Roger & Larue, 2002) notent plus d'autonomie chez les élèves, plus de curiosité et un meilleur engagement dans leur processus d'apprentissage. Les enseignantes perçoivent les élèves comme moins dépendants d'elles, et elles remarquent aussi un désir d'approfondir les connaissances. Également, l'interaction entre les élèves est plus grande et positive, ceux-ci apprenant à s'aider mutuellement dans les démarches de résolution de problèmes. Évidemment, il ne s'agit encore que de résultats provisoires. Il faudra attendre la fin de l'expérimentation pour évaluer réellement l'impact de cette approche par problème. Toutefois, nous voyons dans cette approche de nombreux avantages pour favoriser le développement de la compétence des élèves en Techniques d'éducation à l'enfance à établir une relation de partenariat avec les parents.

6.2.2.2 Apprentissage par problèmes adapté (APPa)

Les élèves de troisième année que nous avons interviewées ont mentionné à maintes reprises le fait que, dans le cadre de leur programme d'études en TÉE, elles manquaient d'occasions pour mener certaines interventions auprès des parents. On se rappelle également que les données du questionnaire confirment pour plusieurs élèves que les stages ne permettent pas de s'adresser régulièrement aux parents et, encore moins, de travailler avec eux lorsque des situations plus difficiles se présentent. En particulier, un type de situation, soit lorsqu'il s'agit de rencontrer le parent pour l'informer d'une difficulté avec son enfant et pour rechercher des pistes de solutions avec lui, semble être de loin la situation la plus stressante pour les futures éducatrices. Plusieurs des élèves ont affirmé lors des entrevues se sentir très mal à l'aise à l'égard des parents ne sachant pas comment les aborder, ni quoi leur transmettre comme information dans de telles situations. Par ailleurs, pour diverses raisons éthiques tout à fait justifiées, nous savons qu'il serait impossible de demander aux élèves de mener de telles interventions lors des stages. Compte tenu de ces limites, identifiées pour l'ancien programme d'études, l'apprentissage des élèves se limitait aux phases d'organisation ou d'application (Deshaies et al., 1996) dans la majorité des cas. Nous souhaitons permettre aux élèves d'atteindre la phase de procéduralisation ce qui toutefois ne peut s'effectuer sans l'occasion de s'exercer à ces habiletés de manière répétée.

Par conséquent, nous avons opté pour ajouter une quatrième phase au tutorial qui permettra aux élèves d'atteindre le plus possible, dans les limites présentes, un niveau de procéduralisation quant au travail en partenariat avec les parents. Cette phase IV, qualifiée de *présentation des solutions*, permet à partir de jeux de rôles, de cerner et d'appliquer différentes solutions adéquates. Ainsi, les élèves doivent présenter dans un jeu de rôle, les principes de base, les attitudes ainsi que certains moyens concrets qu'elles préconisent

pour résoudre le problème étudié. Il va sans dire que le contenu de ces jeux de rôle s'appuie sur les concepts explorés lors de l'étude individuelle. Les élèves sont regroupés par petites équipes (4 à 6) et l'ensemble du groupe-classe (approximativement 24 élèves) assiste à la présentation des solutions de manière à permettre aux élèves d'observer diverses manières de résoudre le problème. Toujours dans le même esprit d'amener les élèves à se construire un répertoire d'interventions adéquates, chacun des sous-groupes de départ a analysé un problème distinct ce qui introduit des variantes sur un même thème (par exemple, deux problèmes distincts de communication avec les parents).

Tableau 26- Phases d'un tutorial en APPa

Phases d'un tutorial en <i>Partenariat</i> 322-443-JR	Durée approximative
Phase I Étude du problème en petit groupe Identifier les indices et clarifier les termes Définir le problème et rédiger la liste des phénomènes à expliquer Analyser le problème et proposer des hypothèses Organiser et prioriser les hypothèses Clarifier les objectifs d'études	90 min
Phase II Travail personnel Étude individuelle et réalisation du schéma intégrateur	5 à 7 hrs
Phase III Validation des connaissances Synthétiser et valider les hypothèses (petit groupe) Évaluer le tutorial (petit groupe)	60 min
Phase IV Présentation des solutions Simuler l'intervention préconisée (jeu de rôle – en grand groupe) Évaluer les interventions (grand groupe) Faire son bilan personnel (individuel)	3 hrs

N.B. Les petits groupes dont il est fait mention ici sont constitués de 10 à 12 personnes. Les grands groupes correspondent aux groupes classes (approximativement 24 élèves).

Afin de s'assurer de la valeur des solutions présentées, un moment de travail en classe est prévu. L'enseignant peut alors vérifier avec les élèves si le scénario prévu démontre bien les notions à illustrer. De plus, immédiatement après la présentation de chacun des jeux de rôles, tous les élèves sont invités à commenter et à évaluer de la solution présentée par les équipes. Il est alors possible de faire clairement ressortir les réussites tout comme les démonstrations moins convaincantes.

6.2.2.3 APPa dans le cadre de l'activité d'apprentissage *Partenariat* 322-443-JR

L'apprentissage par problèmes adapté a donc été la méthode pédagogique retenue pour l'ensemble de l'activité d'apprentissage *Partenariat*. Le processus du tutorial est repris à quatre reprises soit pour chacun des éléments de la compétence présentés dans le référentiel. Les différentes situations problèmes ont été

rédigées avec l'aide des membres du comité aviseur au projet de recherche. L'expérience du terrain de ces intervenantes des services de garde éducatifs a permis de s'assurer que ces problèmes correspondaient tout à fait à des situations réelles pouvant survenir dans le quotidien d'une éducatrice. De plus, lors de la rédaction des situations problèmes nous avons pris soin d'y inclure des indices amenant les élèves à analyser la situation sous divers angles pour une plus large compréhension. Ainsi, les élèves devaient chercher à comprendre la situation et ce qui l'avait provoquée avec les yeux de l'éducatrice mais aussi selon le point de vue du parent et de son enfant. Il s'agissait de développer chez les élèves, une bonne capacité d'analyse des problèmes.

Figure 15- Exemple de situation problème –Étape 1 : Accueillir les parents au service de garde

Émile, Marie et Josée

Émile (18 mois) commence à fréquenter un CPE. Auparavant, il était gardé par sa grand-mère à sa résidence. Il est le seul enfant de Marie qui l'a eu à l'âge de 40 ans. Marie travaille dans le domaine de la représentation pour une compagnie de produits d'alimentation. Elle fait de longues heures de travail et se déplace beaucoup dans la région. Marie vit séparée du père d'Émile qui demeure à l'étranger de sorte qu'il n'est pas présent dans la vie de l'enfant.

Avant de choisir, le CPE pour son enfant, Marie a effectué deux visites. Elle a posé alors plusieurs questions sur l'organisation, les repas, la sieste. Marie semble insécure, elle dit à plusieurs reprises : *huit enfants dans un groupe c'est beaucoup. Comment faites-vous pour arriver?* Marie s'est informée auprès de la gestionnaire du CPE de l'âge de l'éducatrice responsable de son fils. Lorsqu'on lui a dit que celle-ci, Josée, avait 25 ans, Marie a semblé surprise : *je la croyais plus jeune.*

La première journée de l'enfant est difficile, particulièrement au moment du départ de sa mère. L'enfant se met à pleurer dès son entrée dans le local. Marie le tient dans ses bras et lorsqu'elle tente de le déposer au sol, celui-ci pleure encore plus fort de sorte que la mère le serre contre elle en lui disant : *C'est vrai mon petit cœur, c'est pas drôle. Je vais m'ennuyer moi aussi. Je reviendrai très vite.* Cette scène dure plusieurs minutes. Josée, après avoir tenté de consoler Émile par quelques phrases, s'est éloignée pour s'occuper des autres enfants. Marie attend que son enfant cesse de pleurer mais à chaque fois qu'elle essaie de le déposer près d'un jeu, les cris reprennent de plus belle. Elle cherche du regard l'éducatrice à quelques reprises. Finalement après une quinzaine de minutes, Josée s'approche pour prendre l'enfant des mains de Marie en lui disant : *Ne t'en fais pas, il va cesser de pleurer dès que tu seras partie.* L'enfant résiste puis finalement il se laisse prendre. La mère tente de lui dire bonjour, attend une réaction de la part d'Émile qui pleure abondamment. La mère hésite quelques minutes puis finalement elle quitte le local.

Josée s'assoie dans la chaise berçante avec Émile. Il cesse peu à peu de pleurer. Josée lui propose des jeux mais il ne semble pas intéressé. Après quelques minutes, il se laisse déposer au sol près du jeu de blocs.

Cette situation se reproduit maintenant chaque matin depuis deux semaines. Émile ne semble pas s'intéresser aux jeux qui lui sont proposés. Il ne pleure plus après quelques minutes mais il ne réagit pas aux interactions de l'éducatrice. Aucun progrès n'est observé dans le comportement de l'enfant lors des départs de sa mère. Inquiète, celle-ci a parlé avec la gestionnaire de retirer son enfant. Il semble même que depuis son arrivée au CPE, le comportement à la maison s'est détérioré : Émile ne veut plus se coucher, il fait des scènes et réclame la présence de sa mère. Josée décide de rencontrer le parent pour discuter de la situation.

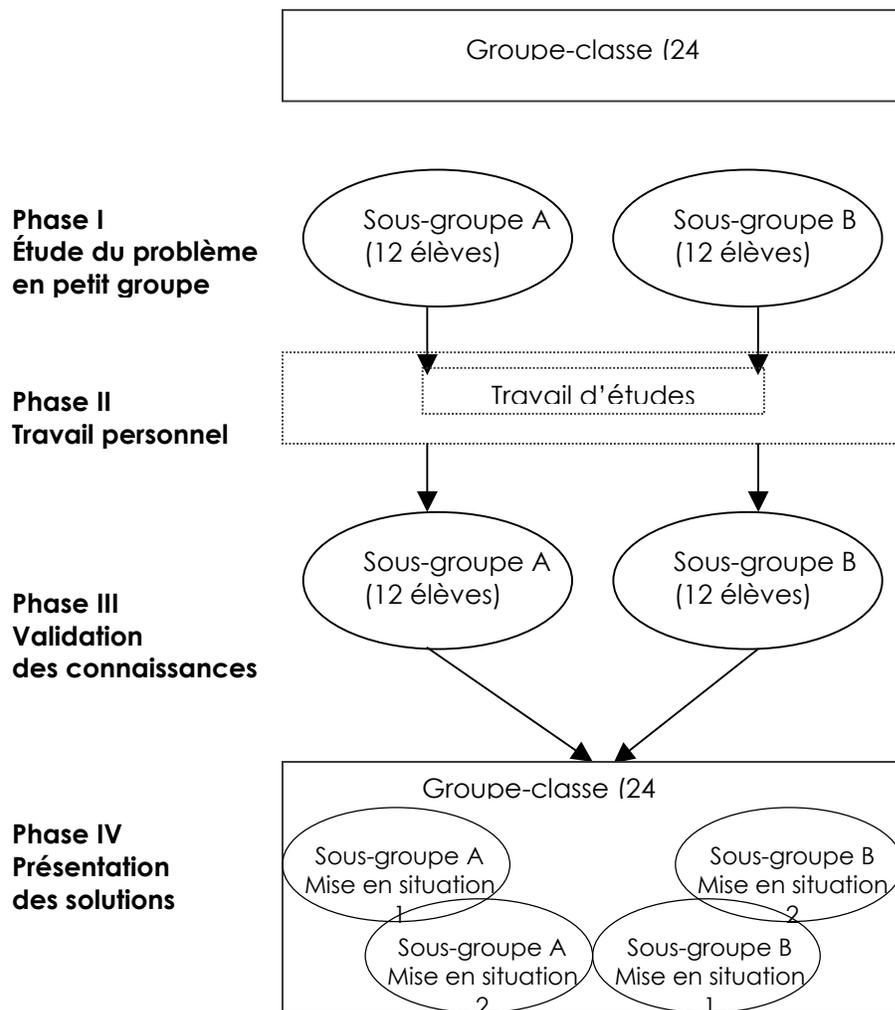
Pour chacune de ces situations problèmes, des objectifs d'étude sont spécifiées aux élèves à la fin de la phase d'étude du problème en petits groupes. Ces objectifs guident les élèves dans leur étude individuelle des divers textes de référence. Après cette étude individuelle, les élèves reviennent en sous-groupe pour la

phase de validation des connaissances qui est l'occasion de mobiliser les nouvelles connaissances. Les élèves présentent alors au groupe leur schéma intégrateur illustrant les concepts clés permettant de mieux comprendre le problème de départ. Celui-ci est alors revu à la lueur des nouvelles connaissances des élèves. Il s'agit notamment d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises au début. Finalement, cette phase de validation sert également à préciser la nature des jeux de rôles qui sont l'occasion de présenter les solutions préconisées par les élèves. Des mises en situation, deux différentes pour chaque problème analysé, viennent alors spécifier le jeu de rôle qui est démontré à l'ensemble du groupe classe lors de la phase de présentation des solutions (cf., figure 16). Lors des jeux de rôles les élèves doivent évidemment tenir le rôle d'éducatrices en service de garde mais également certaines doivent jouer les parents ou encore le personnel de direction des CPE. Cette diversification des rôles vise à aider les élèves à mieux comprendre le point de vue de toutes les parties impliquées dans les situations problèmes. Elle permet également aux formateurs de mieux comprendre certaines des représentations des élèves à l'égard des parents. Par exemple, lorsque les élèves jouent des parents très colériques et peu collaborateurs, il s'agit d'une information utile pour aborder les représentations des élèves et les inviter à se demander dans quelle mesure s'agit-il là de comportements caractéristiques des parents (ou plutôt de leurs appréhensions personnelles).

À la fin de l'étape 3, nous avons choisi d'insister tout particulièrement sur la simulation de rencontres ponctuelles avec les parents afin de discuter d'un problème avec l'enfant et d'explorer diverses pistes de solutions. Lors de la première phase de cette recherche, les entrevues et le questionnaire nous ont démontré clairement que de telles rencontres constituent pour les élèves un volet de leur futur travail qu'elles considèrent très stressant et pour lequel elles se sentent démunies. Par conséquent, nous croyons qu'une attention spéciale doit y être accordée. En d'autres termes, nous considérons que toutes les élèves doivent pouvoir s'exercer individuellement à mener une telle entrevue. Pour cette étape, nous avons donc accordé plus de temps aux jeux de rôles. Les élèves sont donc regroupées par petites équipes de six et elles mènent à tour de rôle des entrevues avec un ou des parents. Les mises en situation pour ces entrevues sont choisies au hasard parmi une banque créée par les élèves elles-mêmes et ce, à partir des thématiques qu'elles étudient dans une autre activité d'apprentissage de la même session soit *L'enfant en milieu de garde*. Il s'agit de l'enfant handicapé, l'enfant de famille d'origine culturelle différente et de l'enfant à risques. Cette manière de procéder assure que les élèves possèdent déjà certaines connaissances de base requises pour bien camper les situations. Lors de cette entrevue, un des défis pour les élèves consiste à adapter la démarche type d'entrevue à la situation qui vient d'être choisie. Cette démarche type d'entrevue a été travaillée précédemment avec les élèves. Lors des simulations d'entrevues quelques minutes sont

accordées aux élèves pour consulter une collègue afin de l'aider à préciser les grandes lignes de la meilleure stratégie d'entrevue. À tour de rôle les élèves tiennent les rôles de parents et d'éducatrices.

Figure 16- Schéma des divers types de regroupement des élèves au cours des diverses phases du tutorial de l'étape 1



6.2.3 L'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*

Une seconde activité d'apprentissage complète la stratégie pédagogique destinée à assurer le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. D'inspiration socioconstructiviste, cette activité d'apprentissage vise essentiellement à placer

les élèves en situation de conflit cognitif par une immersion dans un organisme de soutien à la famille. Elles y rencontrent des parents et des intervenants offrant du soutien aux parents. C'est alors l'occasion pour les élèves de prendre conscience de leurs représentations à l'égard des parents et éventuellement de revoir ces représentations. L'activité vise également à les amener à réfléchir aux besoins des parents autant qu'aux diverses méthodes adéquates pour les soutenir.

Lors des travaux d'élaboration du nouveau programme en TÉE, le comité programme avait déjà retenu le principe d'un stage *hors champ* et l'activité *Immersion dans un milieu* a été inscrite dans la grille des cours. Ce type de stage *hors champ* consiste pour l'essentiel à permettre aux élèves du programme de vivre une expérience dans un domaine connexe aux services de garde ; un milieu susceptible de travailler en partenariat avec les services de garde ou encore un milieu poursuivant des buts d'éducation préscolaire (ludothèque par exemple). Une telle formule pédagogique était en vigueur dans le programme de formation des éducateurs de jeunes enfants à l'École Enfance nouvelle de Toulouse avec laquelle le département de TÉE de Saint-Jérôme a eu des échanges pendant plusieurs années. Nous avons pu en observer les avantages ce qui nous a amené à retenir cette activité pour le nouveau programme en TÉE. Par la suite, dans l'analyse de la compétence qui nous intéresse nous avons peu à peu réalisé que pour aider les élèves à mieux comprendre les parents, elles doivent nécessairement en rencontrer et échanger avec eux. L'équipe de recherche du Harvard Family Research Project propose plusieurs recommandations allant dans ce même sens afin de s'assurer de bien préparer les élèves au travail en partenariat avec les familles :

- ❑ Stratégie 1 : Demander aux élèves de travailler auprès des familles lors des stages
- ❑ Stratégie 6 : Créer des occasions où parents et élèves participent ensemble à des activités d'apprentissage
- ❑ Stratégie 7 : Sortir les élèves des classes pour aller vivre des expériences dans la communauté
- ❑ Stratégie 8 : Développer et renforcer un partenariat local

(Coffman, 1999)

De plus, le fait de rencontrer des parents dans un contexte différent des services de garde pourrait contribuer à placer véritablement les élèves en situation d'observation et d'apprentissage puisqu'elles *observent la scène* d'un tout autre point de vue. Par conséquent, il a été convenu que le stage *hors champ* s'effectuerait spécifiquement dans des organismes offrant du soutien à la famille. Pour être retenu, un milieu doit donc accueillir des parents et leur offrir des services sous une forme ou une autre (rencontres de groupes, conférences, atelier parent-enfant...).

6.2.3.1 Organisation de l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*

On se rappelle que trois éléments de la compétence ont été spécifiés dans le référentiel de cette activité d'apprentissage :

1. Identifier des ressources communautaires et gouvernementales pour la famille
2. Décrire un programme de soutien à la famille.
3. Analyser les services offerts et les types d'interventions préconisés pour soutenir la famille.

Le premier élément de la compétence vise à introduire les élèves aux besoins des familles et aux principaux types des ressources qui leur sont offertes dans une communauté. À partir d'un travail de recherche, les élèves doivent trouver et décrire brièvement l'ensemble des ressources de soutien à la famille sur un territoire donné (territoire d'un CLSC). Cette première étape amène évidemment les élèves à prendre conscience de l'existence de ces ressources. D'ailleurs comme on a pu le remarquer précédemment dans la première phase de cette recherche, les élèves semblent peu connaître ces ressources pourtant indispensables dans un travail en partenariat. Des éducatrices d'expérience, ainsi que des auteurs (Deslandes, 1999; Epstein et al., 1997) insistent sur la nécessité de travailler en partenariat avec l'ensemble de la communauté pour être en mesure de soutenir adéquatement les parents. Par exemple, les membres du comité aviseur à cette recherche ont souligné l'importance de bien connaître les ressources disponibles et de les faire découvrir aux parents par divers moyens. Ce travail de recherche constitue donc l'occasion pour les élèves de prendre conscience des ressources disponibles dans une région et de développer un document de référence qu'elles pourraient utiliser lorsqu'elles seront éducatrices. D'ailleurs, en ce sens, une des exigences du travail est de joindre le dépliant des organismes répertoriés. Une analyse sommaire des services offerts est également demandée à l'élève.

Après avoir pu observer l'éventail des ressources disponibles, les élèves sont incitées à la deuxième étape de cette activité d'apprentissage à approfondir leur connaissance d'un milieu en particulier. Elles se regroupent par dyades et choisissent parmi la liste des milieux disponibles un de ceux qui les intéresse. Elles peuvent également suggérer des milieux qu'elles auraient découverts lors de la première étape d'inventaire des ressources. Les conditions suivantes servent à vérifier si un milieu peut être retenu pour le stage :

- présence d'intervenants stables;
- désignation d'une personne accueillant et soutenant les élèves;
- présence régulière de parents (groupes ou individus).

Ainsi, les élèves doivent être en mesure de côtoyer des parents et observer des intervenants leur offrant du soutien. Une vingtaine d'heures de présence dans le milieu sont requises. Pour l'essentiel, cette présence vise trois objectifs :

- découvrir la réalité de ces parents;
- connaître les services offerts et les activités de l'organisme;
- observer les modalités d'interventions mises en place pour soutenir les parents.

Pendant les heures de présence, le rôle des élèves consiste essentiellement à observer parents et intervenants. Toutefois afin de rendre leur présence la moins intrusive possible, selon les circonstances, elles sont invitées à discuter avec les parents de manière informelle, à donner un coup de main dans l'organisation des activités, à participer à ces activités et à proposer leur aide de diverses façons dans les milieux (par exemple, recherche de textes de référence, etc.). Un protocole est mis au point et signé dès le début du stage par les élèves et la personne responsable de leur accueil dans le milieu. Ce protocole précise les périodes où s'effectue l'observation ainsi le type de contribution que les élèves peuvent apporter lors de leurs présences.

Pendant le déroulement du stage, quatre rencontres d'encadrement ont lieu au collège. Par petits sous-groupes de huit afin de maintenir un climat propice aux échanges, les élèves peuvent alors partager certaines observations et préoccupations. Lors de ces discussions, qui prennent la forme de discussions professionnelles entre collègues, les élèves se doivent évidemment de respecter les règles éthiques reconnues notamment en regard de la confidentialité. Ces rencontres sont également l'occasion d'introduire et de discuter de l'application de quelques concepts théoriques dont les notions de soutien aux compétences parentales et d'empowerment (appropriation). Les élèves remplissent un journal de bord tout au long de leur expérience. Ce journal de bord devient la matière première de leur bilan personnel qui est remis au terme du stage. Quant à lui, le bilan personnel porte sur deux principaux points : une analyse des services offerts aux parents dans l'organisme observé et une réflexion, plus personnelle, sur les apprentissages réalisés lors de cette expérience. Ce bilan écrit d'une quinzaine de pages est également présenté oralement lors d'une entrevue avec l'enseignant. Comme il s'agit d'un stage *hors champ* les élèves ne sont pas notées sur ce qui est réalisé au cours du stage lui-même, mais bien plutôt sur les travaux de réflexion dénotant les capacités d'observation et d'analyse des élèves.

Au terme du stage lui-même, une troisième étape permet aux élèves de partager leurs découvertes. Il s'agit du troisième élément de la compétence soit : Analyser les services offerts et les types d'interventions préconisés pour soutenir la famille. Pour y parvenir, une séance d'affichage est organisée afin de présenter

toutes les ressources à la famille qui ont accueillis des élèves. Celles-ci, de manière synthétique, doivent alors présenter à leurs collègues les principales caractéristiques et fonctions de l'organisme dans lequel elles ont effectué un stage. Toutes les élèves des deux groupes-classes sont alors réunies pour cet événement spécial au cours duquel chacune peut prendre connaissance des particularités de tous ces organismes.

6.3 Expérimentation de la stratégie pédagogique

La stratégie pédagogique a été expérimentée à l'automne 2004. Au total, 47 élèves étaient inscrites aux deux activités d'apprentissage qui sont situées dans la cinquième session du programme d'études en Techniques d'éducation à l'enfance. Les élèves ont été réparties en deux groupes-classe pour chacune de ces activités d'apprentissage. Deux enseignants avaient été désignés dès l'année précédente pour ces deux activités d'apprentissage. Il s'agit de Claire Vallée qui a également participé à l'analyse de la compétence et à l'élaboration des activités d'apprentissage, ainsi que du chercheur responsable de ce projet. Il a été convenu que chaque enseignant prenait en charge un groupe-classe pour chacune des deux activités d'apprentissage plutôt de se concentrer sur une seule des activités. Cette formule permettait des échanges constants et un soutien mutuel entre les deux enseignants au cours de l'expérimentation. Également, travaillant avec le même groupe-classe dans deux activités, il était plus facile ainsi d'observer attentivement les élèves, de leur offrir un accompagnement approprié et, sur le plan de la recherche, cette organisation de la tâche permettait de mieux saisir les diverses interactions entre les deux stratégies pédagogiques. Pour suivre attentivement l'implantation de cette stratégie trois moyens ont été utilisés tout au long de la session : le journal de bord et la rencontre hebdomadaire des enseignants, l'évaluation des tutoriaux en *Partenariat* et les rencontres d'encadrement en *Immersion*.

6.3.1 Journal de bord et rencontre hebdomadaire

Afin d'assurer une rigueur à l'ensemble de l'expérimentation, nous avons recouru au journal de bord que Karsenti et Savoie-Zacj (2000) qualifient de «mémoire vive» de la recherche. Chaque semaine, les deux enseignants notaient dans un journal de bord personnel : leurs impressions et leurs réflexions après les rencontres avec les élèves, les événements jugés importants, des suggestions pour les prochaines rencontres avec les élèves ou encore pour une prochaine expérimentation. Cette méthode de travail visait à maintenir les enseignants réflexifs pendant l'expérimentation et leur donner un outil pour consigner leurs prises de conscience.

Cette réflexion individuelle était partagée à chaque semaine lors des rencontres hebdomadaires des deux enseignants. En plus d'assurer un soutien mutuel aux enseignants, ces rencontres permettaient de suivre attentivement le déroulement de l'expérimentation et d'apporter certains ajustements à la formule en cours de route. Autre avantage du journal de bord, celui-ci a permis de conserver une trace de divers éléments significatifs qui sont autant de précieux rappels au moment d'analyser les données et de rédiger le rapport. Comme il s'agit d'un document personnel auquel réfère le chercheur, généralement il ne se retrouve donc pas au rapport de recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000).

6.3.2 Évaluation des tutoriaux en *Partenariat*

Comme le prévoit la méthode APA, chacun des tutoriaux est évalué avant de passer au suivant. Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves de se prononcer à chaque reprise sur quelques énoncés à partir d'une échelle de Likert et de répondre à deux questions ouvertes (cf., figure 17). Les résultats ont été compilés pour chacun des sous-groupes et présentés aux élèves pour discussion au début de l'étape suivante. Ces informations ont permis aux enseignants de suivre le déroulement de l'expérimentation et d'ajuster certains aspects de la formule dont la réalisation des schémas intégrateurs. Seul le quatrième tutorial n'a pas été évalué à partir de ce questionnaire puisqu'un autre plus exhaustif, portant sur l'ensemble de la formule pédagogique, a été distribué aux élèves à ce moment.

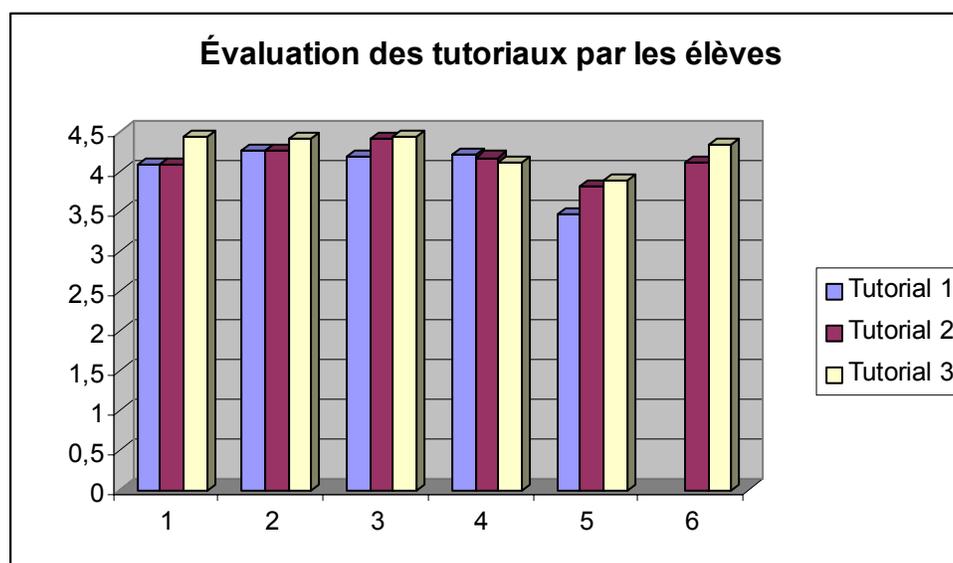
Figure 17- **Questionnaire d'évaluation du tutorial –Étape 2**

Évaluation du tutorial		Partenariat 322-443				
Étape 2						
Encerclez votre groupe A B						
Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :						
Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord		
1	2	3	4	5		
1. J'ai pu réaliser des apprentissages quant à l'accueil du parent et son enfant en service de garde		1	2	3	4	5
2. Le problème illustre bien les objectifs d'étude		1	2	3	4	5
3. Le climat lors des rencontres de groupe est satisfaisant		1	2	3	4	5
4. Les textes choisis m'ont permis d'atteindre les objectifs d'étude		1	2	3	4	5
5. La réalisation du schéma intégrateur m'a permis d'organiser mes connaissances						
6. Les simulations (jeux de rôle) m'ont aidé à mieux comprendre la façon de mener une entrevue avec un parent		1	2	3	4	5
Un élément intéressant que je retiens jusqu'ici de la méthode d'approche par problème						
Une pierre à polir pour la suite...						

6.3.2.1 Aperçu de résultats de l'évaluation des tutoriaux

Les élèves pouvaient donc communiquer leur appréciation selon une échelle Likert de 1 à 5, où la cote 1 correspondait à *tout à fait en désaccord* et 5 à *tout à fait d'accord*. Pour chacune des questions, les réponses des élèves se situent toujours dans la zone d'accord des énoncés (cf., figure 18). En effet, pour les questions 1 à 4 ainsi que pour la question 6, les moyennes se situent toujours au-dessus de 4 ce qui correspond à la cote *assez d'accord*. La question 5, traitant des schémas intégrateurs est la seule dont la moyenne des différents résultats ne dépasse pas le seuil de 4. Effectivement, il s'agit là d'un point sur lequel, les élèves ont souvent émis des commentaires plus négatifs. Certaines ont eu des difficultés importantes à comprendre la nature de cette tâche et à réaliser les schémas de manière adéquate. Il y a eu également des questions quant à l'utilité de ces schémas *qui ne comptaient pas*. Certaines précisions ont été apportées en cours de route, un exercice supplémentaire de mise en commun des schémas réalisés individuellement a été instauré lors de la phase trois. Ceci peut expliquer la hausse observée dans les moyennes de réponses à cette question pour les différentes étapes. Toutefois, cet aspect demeure à retravailler lors d'une prochaine expérimentation de la formule puisque, comme on le verra plus loin, les élèves émettent plusieurs commentaires sur ce point lors de l'évaluation finale du cours de *Partenariat*.

Figure 18- Moyenne des réponses obtenues lors de l'évaluation des tutoriaux



Nous remarquons également que d'une étape à l'autre, les moyennes augmentent sauf pour la question 4 portant sur les textes à étudier où une légère diminution est observable. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont permis de constater que ce cours se déroulait sans difficulté majeure et que les élèves appréciaient la formule. En ce sens, à la question suivante, *Un élément intéressant que je retiens jusqu'ici*

de la méthode d'approche par problème, nous avons recueilli de nombreux commentaires soulignant notamment l'intérêt des jeux de rôles pour contextualiser les apprentissages et l'aspect concret des problèmes étudiés, ceux-ci étant décrits par les élèves comme très *branchés* sur la réalité de services de garde éducatifs. Parmi les *Pierres à polir* soulignées par les élèves, le schéma intégrateur est de loin l'élément revenant le plus souvent, ce qui est conséquent avec les résultats obtenus pour la question 5. Quelques participantes soulignent être mal à l'aise ou se disent gênées lors des jeux de rôle mais sans remettre véritablement en question leur utilité.

Finalement, toujours dans l'optique d'assurer le suivi du déroulement de l'expérimentation, il faut également souligner que la méthode APA prévoit une autoévaluation des élèves quant à leur atteinte des objectifs d'apprentissage et à la pertinence des méthodes d'études qu'elles ont utilisées. Cette autoévaluation de l'élève, permet de favoriser le développement des habiletés métacognitives des élèves. Elle a été effectuée aux trois premières étapes et, elle a permis à certains élèves d'en arriver à revoir leurs méthodes pour étudier les textes et réaliser les schémas intégrateurs.

6.3.3 Rencontres d'encadrement en *Immersion dans un milieu*

En ce qui concerne l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*, il a été possible de suivre minutieusement le déroulement de l'expérimentation par l'entremise des rencontres d'encadrement. Bien qu'il ne s'agissait pas là de l'objectif premier de ces rencontres, les élèves y faisaient part de préoccupations et de questionnements qui étaient révélateurs quant au déroulement de l'activité en cours d'expérimentation. Ainsi, certains de ces commentaires ont attiré notre attention et nous ont permis de constater l'utilité d'apporter des clarifications sur quelques aspects spécifiques afin d'assurer la qualité de l'expérimentation : consignes quant aux divers travaux, limites de leur rôle d'observatrice dans le milieu, etc. De plus, compte tenu de la grande diversité des milieux de stage, il a été nécessaire de prendre en cours de route des ententes particulières avec certaines dyades.

6.4 **Évaluation de la stratégie pédagogique**

Afin d'évaluer la stratégie pédagogique expérimentée à l'automne 2003, nous avons eu recours à divers moyens. Encore ici, nous avons voulu favoriser une triangulation des données afin d'enrichir la compréhension de la situation vécue par les élèves. Nous avons donc eu recours à divers moyens, et ce en deux moments distincts. À la fin de la session d'automne, où la stratégie pédagogique venait d'être expérimentée, nous avons demandé aux élèves d'évaluer les deux activités d'apprentissage et nous avons

recueilli, pour fin d'analyse, les bilans des élèves à la suite du stage d'immersion. Puis, quelques mois plus tard soit à la session suivante, au terme d'un stage d'intégration dans les services de garde éducatifs, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès d'élèves et nous avons également procédé à une analyse des indicateurs de la grille d'évaluation retenus par les élèves comme étant à encore *à travailler* après le stage.

6.4.1 Évaluation des deux activités d'apprentissage par les élèves

Pour recueillir le point de vue des élèves relativement aux apprentissages effectués mais également quant à leur perception de la valeur des méthodes utilisées, nous avons utilisé un questionnaire comprenant 45 questions (annexe V). Encore ici, nous avons opté pour deux types de questions, certaines demandaient aux élèves de se prononcer quant à leur satisfaction sur des échelles Likert et d'autres questions étaient ouvertes.

6.4.1.1 Perception des élèves à l'égard de leur préparation au travail en partenariat avec les parents

Parmi ces questions, nous avons inséré quatre questions qui faisaient partie du questionnaire distribué à l'ensemble des élèves l'année précédente, précisément au même moment du programme d'études des élèves soit à la fin de la cinquième session. Les données recueillies ainsi (cf., tableau 27) permettent de comparer les réponses des élèves ayant expérimenté la stratégie pédagogique avec celles du groupe d'élèves de troisième année de l'année précédente.

Sur une échelle Likert allant de 1 à 7, les élèves exprimaient leur degré d'accord avec ces énoncés. Nous constatons que les moyennes des réponses obtenues pour chacune de ces quatre questions sont nettement plus élevées pour la cohorte de 2004 ayant expérimenté la stratégie pédagogique que pour celle de 2003. Elles sont donc plus affirmatives quant à leur habiletés travailler avec les parents. De plus, l'écart-type des réponses de la cohorte de 2004 est nettement moins élevé, en d'autres mots les écarts entre les perceptions des différentes élèves ont été réduits et par le fait même, ceci nous confirme un impact positif de la formule pédagogique sur les perceptions des élèves quant à leur préparation au travail en partenariat avec les parents.

Tableau 27- Résultats obtenus pour les élèves de 3^e année, cohortes 2003-2004

		N	Moyenne	Ecart-type
Q6- Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge	3 ^e année, 2003	78	5,35	1,16
	3 ^e année, 2004	45	6,24	,65
Q7- J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent	3 ^e année, 2003	79	5,32	1,27
	3 ^e année, 2004	45	6,24	,65
Q8- J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent	3 ^e année, 2003	79	5,59	1,26
	3 ^e année, 2004	45	6,24	,74
Q9- Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté	3 ^e année, 2003	77	4,91	1,17
	3 ^e année, 2004	45	5,93	,72

Finalement, afin de vérifier si les moyennes des cohortes de 2003 et 2004 sont distinctes d'un point de vue statistique, nous utilisons le Test-t pour comparer les deux groupes. Les résultats que l'on retrouve dans le tableau 28 sont significatifs. Pour chacune des questions, le résultat au Test-t (voir colonne Sig.) se situe largement en bas du seuil de 0,05 ce qui nous confirme que la moyenne des réponses des deux groupes est véritablement distincte.

Tableau 28- Test-t – Comparaison des moyennes des cohortes de 3^e année 2003 et 2004

Test de Levene pour égalité des variances				Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Q6	Hypothèse de variances égales	14,695	,000	-4,780	121	,000	-,90	,19
	Hypothèse de variances inégales			-5,517	120,887	,000	-,90	,16
Q7	Hypothèse de variances égales	14,009	,000	-4,583	122	,000	-,93	,20
	Hypothèse de variances inégales			-5,399	120,809	,000	-,93	,17
Q8	Hypothèse de variances égales	9,539	,002	-3,164	122	,002	-,65	,21
	Hypothèse de variances inégales			-3,617	121,786	,000	-,65	,18
Q9	Hypothèse de variances égales	8,150	,005	-5,303	120	,000	-1,02	,19
	Hypothèse de variances inégales			-5,979	119,660	,000	-1,02	,17

Évidemment, il faut traiter ces données avec toute la prudence qui s'impose puisque les conditions pour une recherche de type expérimental, avec groupe contrôle et groupe expérimental ne pouvaient pas être réunies dans le contexte précis de cette recherche. Par ailleurs, le groupe des élèves de 2004 a vécu le nouveau programme développé par compétence et par conséquent, on ne peut prétendre que les effets observés sont causés exclusivement par la stratégie pédagogique. Toutefois, nous voyons dans ces données une indication à l'effet que la stratégie pédagogique contribue dans une certaine mesure au développement de l'assurance des élèves. D'autres méthodes de cueillette de données nous aideront à mieux décrire cet impact.

6.4.1.2 Évaluation de l'activité d'apprentissage *Partenariat*

Pour l'activité de *Partenariat*, une première série d'une douzaine de questions avait pour but de vérifier si les élèves estimaient maîtriser certains éléments de contenu que nous considérons importants. Les élèves se prononçaient sur une échelle de 1 à 5, où la cote 5 correspondait à l'énoncé *tout à fait d'accord*. Les résultats présentés dans le tableau 29, nous indiquent que pour la grande majorité de ces énoncés la moyenne des réponses des élèves se situe au-dessus de 4, ce qui indique un bon taux d'accord avec les énoncés. Les élèves estiment dans une bonne proportion maîtriser ces éléments de contenu. Deux éléments obtiennent un taux d'accord moins élevé: les élèves sont moins affirmatives en ce qui concerne leur connaissance des types d'activités de collaboration et le protocole CISC-CPE. Ce sont deux aspects sur lesquels, nous croyons qu'il sera nécessaire d'insister plus spécifiquement l'an prochain. En terminant l'activité d'apprentissage, nous avons l'impression de ne pas avoir suffisamment traité des types d'activité de collaboration, le questionnaire d'évaluation confirme notre perception. Il s'agira l'an prochain de mieux intégrer cette notion dans l'analyse des problèmes. Quant au protocole entre les CLSC et les CPE, il s'agit d'une nouvelle réalité en voie d'implantation. Nous avons peu de documents de référence à fournir aux élèves pour les aider à comprendre ce type de partenariat. L'an prochain, nous pourrions fournir aux élèves plus de matériel pour s'approprier ce thème.

Tableau 29- Évaluation de l'activité d'apprentissage *Partenariat*- Éléments de contenu

	Moyenne	Écart-type
1. J'ai appris divers moyens pour soutenir le parent lors de l'intégration de son enfant dans un service de garde	4,58	0,50
2. Je me sens prête à mettre en place ces moyens	4,29	0,55
3. J'ai appris divers moyens pour établir la communication avec le parent	4,44	0,55
4. Je suis capable de formuler des messages constructifs et appropriés aux parents	4,29	0,55
5. Je connais les différents types de collaboration (typologie d'Epstein)	3,80	0,69
6. J'ai appris comment mener une rencontre ponctuelle parent-éducatrice	4,64	0,48
7. Je me sens prête à mener une rencontre ponctuelle	4,38	0,61
8. Je connais les mécanismes de défense et les attitudes requises pour y répondre	4,51	0,55
9. Je connais les grandes lignes du protocole CLSC-CPE	3,73	0,94
10. Je connais le rôle de l'éducatrice et ses limites, dans une démarche de soutien à la famille	4,40	0,65
11. Je suis en mesure d'identifier les situations où il est requis de référer les parents à des ressources externes	4,29	0,66
12. Je me sens prête à participer à une démarche de collaboration avec des personnes-ressources	4,36	0,71
Nombre de répondantes (45 sur un total de 47)		

Nous observons que les écarts-types sont généralement peu accentués ; les réponses des élèves se concentrant habituellement entre deux cotes (par exemple entre 4 et 5 pour la question 1). Ceci nous indique que l'appréciation correspond à une tendance généralisée chez les élèves, il n'y a donc pas de sous-groupe considérant avoir moins appris.

Une autre partie des questions servait à recueillir les commentaires des élèves quant à la méthodologie utilisée, soit dans le cas de l'activité d'apprentissage *Partenariat*, l'apprentissage par problèmes adaptée (APPA). Les élèves (45 répondantes) pouvaient indiquer leur satisfaction à l'égard des diverses phases de la démarche de tutorial. On constate au tableau 28 que la grande majorité des élèves considère les diverses étapes satisfaisantes ou très satisfaisantes. Aucune élève n'a indiqué qu'une phase ou l'autre lui semblait insatisfaisante.

Tableau 30- Évaluation de l'activité d'apprentissage *Partenariat- Méthodologie*

13. La phase I (étude du problème en petit groupe)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
	0%	6,8%	54,5%	41,5%
14. La phase II (le travail personnel)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
	0%	13,6%	63,6%	26,3%
15. La phase III (validation des connaissances, le retour au problème)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
	0%	2,3%	72,7%	25,6%
16. La phase IV (présentation des solutions, jeux de rôles)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
	0%	6,7%	66,7%	28,6%
17. Appréciation de l'ensemble de la méthode d'apprentissage par problèmes	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
	0%	2,2%	71,1%	27,3%
Nombre de répondantes (45 sur un total de 47)				

La méthode s'avère satisfaisante pour 71% des élèves ou très satisfaisantes pour 27%. Il s'agit selon nous d'une appréciation intéressante de la méthode. Finalement deux questions ouvertes permettaient aux élèves de nous préciser leur pensée à l'égard des points forts et des éléments à améliorer dans la méthode. Nous avons utilisé ces commentaires ainsi que nos propres observations (journaux de bord), pour évaluer chacune des phases de la démarche de tutorial.

Phase I

La phase d'étude du problème en petit groupe s'est avérée stimulante pour l'ensemble des élèves. La participation de celles-ci a été généralisée, plusieurs élèves donnant leur point de vue et s'efforçant d'identifier les indices ainsi que de formuler des hypothèses. Dans les commentaires recueillis, nous notons que les problèmes proposés sont considérés comme bien reliés au contenu des étapes et représentatifs de la réalité. En ce sens, cette contextualisation des connaissances permettait de motiver les élèves qui ont apprécié travailler à partir de cas qui leur apparaissaient réels.

Phase II

La phase suivante, étude individuelle, correspondait à l'étude des différents textes de références. Selon l'évaluation faite par les élèves, il s'agit de la phase la moins appréciée. En effet, 6 élèves la trouvent plus

ou moins satisfaisante, 28 satisfaisantes et 10 très satisfaisantes. Elle demeure toutefois satisfaisante dans l'ensemble, puisque la moyenne se situe à 3.09 sur une échelle de 4. Au fil des différents tutoriaux, les élèves ont peu à peu appris à organiser leur travail d'étude en fonction des exigences de cette approche. Une bonne dose d'autonomie a été observée chez la plupart des élèves.

La critique la plus fréquente quant à l'ensemble du cours de *Partenariat*, formulée par 14 élèves sur 45, concerne les schémas intégrateurs qui devaient être réalisés au terme de cette étape. Plusieurs affirment vouloir faire ces schémas à leur manière, ce qui, à la lueur des échanges en classe sur cette question, semble vouloir dire un simple résumé, sans organisation, sans liens entre les concepts. Nous avons constaté que certaines confondaient l'idée du schéma intégrateur avec d'autres méthodes de synthèse des connaissances utilisées dans des cours précédents. Avant de poursuivre cette discussion, il faut également affirmer que 9 élèves sur 45 considèrent que les schémas comme un point fort de la méthode, les aidant réellement à organiser leurs connaissances. Il y a donc une grande divergence sur ce point. Si plusieurs élèves ont peu à peu réussi à mieux maîtriser les habiletés de synthèse et d'organisation sous-jacentes à cette tâche, quelques uns ont peu démontré d'amélioration au fil des différentes étapes. Est-ce que ce sont justement ces élèves qui sont insatisfaites des schémas? Est-ce que le fait de ne pas noter les schémas a contribué à rendre la tâche moins importante aux yeux de certaines et à démotiver ces élèves? Nous avons observé d'ailleurs que les schémas n'étaient pas tous de la même qualité. Certaines organisent véritablement les concepts alors que d'autres se contentent de lister les notions et de les relier de façon plus ou moins arbitraire. Il y a là une réflexion à poursuivre pour mieux comprendre le sens des commentaires.

Nous croyons qu'il faudrait, en plus de l'exercice initial sur le schéma fait en classe, prévoir une séance de travail pour l'analyse des textes et le repérage des informations. Ceci donnerait des outils à toutes dès le début. Par ailleurs, le fait de permettre aux élèves d'échanger sur leur schéma lors de la phase III, a aidé certaines à mieux comprendre l'art de faire un schéma. Ceci aidait les élèves à améliorer leur production, à la compléter. Il pourrait être utile de prévoir un système de jumelage, permettant aux élèves de travailler à deux pour améliorer leur schéma avant de le remettre. Également, il serait probablement aidant de mieux cibler les principaux liens à illustrer car, compte tenu de la nature du domaine d'étude, ces liens sont peu spécifiques et relativement plus difficiles à cerner.

Phase III

Lors de la phase III, soit celle de validation des connaissances, nous avons observé certains problèmes. Contrairement à la phase I où nous pouvions remarquer un engagement généralisé des élèves dans la

recherche des diverses hypothèses pouvant contribuer à expliquer le problème, celles-ci semblaient beaucoup moins motivées par les échanges lors de la phase III. Nous avons parfois l'impression qu'il n'y avait pas beaucoup de défi dans cette étape pour elles. Quelques élèves ont exprimé dans leur évaluation qu'il ne leur semblait pas utile de venir répéter en groupe les informations retenues lors des lectures. Il semble donc que ce soit là l'impression que cette phase laissait à quelques élèves. Plutôt que de favoriser une réelle mobilisation des connaissances afin de comprendre les situations, cette phase serait apparue pour certaines élèves comme un moment de vérification et de contrôle. Il y a là matière à réflexion et à amélioration. Par ailleurs, malgré tout, les élèves semblent plus satisfaites que nous dans leur appréciation de cette phase. En effet, trois d'entre elles trouvent cette phase comme *plus ou moins satisfaisante*, 30 la considèrent comme *satisfaisante* et 11 disent qu'elle est *très satisfaisante*.

En cours de route, nous avons modifié quelque peu notre façon d'animer cette rencontre, nous avons ajouté des thèmes (reliés au problèmes) pour alimenter les discussions en groupe et nous avons intégré un exercice d'échange/révision autour du schéma intégrateur. Il y a eu amélioration mais nous considérons qu'il y a toujours là une faiblesse dans notre approche. La nature des problèmes soumis n'entraîne peut-être pas chez les élèves des recherches qui demandent par la suite une validation en groupe. En fait, nous observons que la plupart des hypothèses émises lors de la première phase s'avèrent plausibles et par conséquent, les lectures ne font que les confirmer. Les élèves ne démontrent pas beaucoup d'intérêt pour rediscuter du problème à la lueur de leurs lectures et pour revenir sur les hypothèses. Les élèves ont plutôt hâte de passer à la recherche et à la démonstration des solutions. Il y a là un autre point à explorer, est-ce la nature des problèmes, leur formulation qui induit ce type de réaction? La méthode originale prévoit un test formatif à la fin de cette phase. Nous n'avons pas jugé bon d'en introduire, peut-être que ceci aurait contribué à rendre cette phase plus significative? Les élèves qui auraient de la difficulté à répondre au formatif seraient éventuellement plus incitées à valider leurs connaissances.

Phase IV

La dernière phase, soit la présentation de solutions par l'entremise de jeux de rôle, s'est avérée satisfaisante pour 32 élèves et très satisfaisante pour 12 autres élèves. Une seule a considéré cette phase comme plus ou moins satisfaisante. Comme enseignants, nous sommes également satisfaits de cette phase. Elle a permis de réaliser une intégration des acquis des élèves à chacune des étapes correspondantes aux éléments de la compétence. Aux étapes 3 et 4, les élèves étaient notées pour la démonstration des solutions lors du jeu de rôle. En ce qui concerne l'étape 3, il s'agissait de la simulation d'une rencontre ponctuelle. Les élèves devaient démontrer individuellement leur capacité à mener une entrevue avec un parent. Les rôles de parents étaient tenus par d'autres élèves. Cette activité revient très souvent dans les commentaires

d'appréciation. Pour plusieurs, il s'agit d'un moment important de l'activité d'apprentissage *Partenariat*. Les élèves considèrent avoir beaucoup appris lors de cette activité qui fut très appréciée. À l'étape 4, la simulation de la rencontre pour mettre en place une collaboration avec un organisme extérieur au CPE a également été appréciée par les élèves. De notre part, nous considérons qu'il faudrait revoir quelque peu la manière d'évaluer cette présentation mais l'activité comme telle nous a semblé très utile pour permettre aux élèves de mobiliser leurs connaissances.

6.4.1.3 Évaluation de l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*

Une série de questions portaient sur l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*. Nous voulions encore ici recueillir l'appréciation des élèves à l'égard de différents éléments constituant cette activité. D'une part, les moyennes (cf., tableau 31) pour chacune des questions se situent entre 3,67 et 4,44 sur une échelle de 5. Les élèves sont donc en moyenne *assez d'accord* avec tous ces énoncés. Pour l'ensemble de cette activité d'apprentissage, les élèves semblent moins affirmatives en ce qui concerne les apprentissages réalisés comparativement à l'activité de *Partenariat*. Nous constatons d'ailleurs dans les réponses des élèves à l'évaluation de ce cours une plus grande distribution. En d'autres termes, il y a une plus grande disparité dans leurs jugements. Nous retrouvons d'ailleurs à l'occasion des élèves qui se disent *tout à fait en désaccord* ou *en désaccord* avec certaines affirmations, ce qui n'est pratiquement jamais le cas en ce qui concerne l'activité d'apprentissage *Partenariat*.

Tableau 31- Évaluation de l'activité d'apprentissage – Immersion

	Moyenne	Écart-type
24. Le travail d'inventaire des ressources communautaires m'a permis d'effectuer des apprentissages significatifs	3,89	0,96
25. La préparation avant le stage était adéquate	3,67	0,77
26. La durée du stage d'immersion était adéquate (20 hrs)	4,11	0,91
27. Le stage d'immersion m'a permis de réaliser des apprentissages significatifs quant à la réalité des parents	4,13	0,94
28. Le stage d'immersion m'a permis de réaliser des apprentissages significatifs quant aux interventions pour soutenir les parents	3,91	1,00
29. Le stage d'immersion m'a permis de réaliser des apprentissages significatifs sur mes habiletés et mes limites	3,98	0,84
30. Les rencontres d'encadrement m'ont permis de mieux comprendre le soutien aux parents offert dans l'organisme	3,80	0,79
31. Les rencontres d'encadrement m'ont permis de découvrir diverses manières de soutenir les parents	4,13	0,73
32. Le bilan personnel m'a permis d'approfondir ma réflexion personnelle sur le stage	3,84	0,95
33. La séance d'affichage m'a permis de connaître un ensemble de ressources	4,44	0,55
Nombre de répondantes (45 sur un total de 47)		

En fait, nous sommes tentés de croire que ces résultats sont influencés en bonne partie par la nature même du stage d'immersion. Les élèves sont moins convaincues d'avoir réalisé des apprentissages compte tenu que l'activité consistait avant tout en une expérience personnelle guidée de réflexion sur ses représentations et que relativement peu de nouvelles données théoriques étaient introduites. De plus, ces écarts dans les appréciations des élèves peuvent être causés par la grande diversité des milieux qui ont servis pour le stage. Certaines élèves affirment que leur milieu ne leur permettait pas suffisamment d'être en contact direct avec les parents. Effectivement, nous avons constaté que des milieux permettaient plus facilement la réalisation des objectifs du stage. Dans d'autres cas, les élèves ont dû y mettre beaucoup d'énergies, faire preuve d'une grande autonomie pour aller chercher les informations requises afin de compléter les travaux demandés.

Travail d'inventaire

Les élèves sont assez d'accord (3,89) pour considérer que ce travail leur a permis de réaliser des apprentissages significatifs. Par contre, comme mesure d'évaluation (question 36), ce travail est celui qui est en moyenne le moins satisfaisant pour les élèves. On retrouve 5 élèves qui le considèrent comme *insatisfaisant* et 9 autres qui trouvent ce travail *plus ou moins satisfaisant*. Nous croyons qu'il a son utilité pour amorcer toute la réflexion sur le travail en partenariat avec le milieu en donnant un aperçu des ressources disponibles. Toutefois, il faudrait préciser certaines balises pour sa réalisation afin de mieux guider les élèves.

Stage d'immersion

La préparation au stage semble avoir été quelque peu déficiente, les délais ne nous ayant pas permis d'assurer toute la préparation requise pour certaines équipes qui ont débuté rapidement le stage. Il faut reconnaître que la diversité des milieux et des types de programmes observés (maisons de la famille, CLSC, cuisines collectives,...) allait de pair avec des horaires très diversifiés. De sorte que certains stages ont dû débuter très rapidement alors que d'autres ont permis plus de temps pour assurer une meilleure préparation.

Le stage d'immersion lui-même est largement apprécié des élèves, ceci transparaît dans les réponses aux questions fermées comme dans les commentaires écrits. D'ailleurs, ces commentaires écrits des élèves, nous permettent de constater qu'elles considèrent que ce stage leur a permis de découvrir les parents. Plusieurs élèves affirment qu'il s'agit de leur première expérience de contact avec des parents. Nous

présenterons d'autres résultats un peu plus loin, lors de l'analyse des bilans de stage, qui nous permettront de mieux comprendre les apprentissages réalisés par les élèves pendant cette activité.

Selon une minorité d'élèves (7 élèves sur 45), la durée du stage est trop longue. Nous croyons que ce commentaire est relié notamment à la diversité des milieux. Parfois, dans quelques milieux les activités se répétaient de semaine en semaine et les élèves avaient une bonne connaissance de la nature de ces activités après deux ou trois rencontres. Toutefois, nous considérons qu'une vingtaine d'heures est le minimum pour s'imprégner réellement dans un milieu et prendre le temps de connaître les parents. Une période plus courte ne favoriserait qu'un contact superficiel. Pour éviter ce type de réaction des élèves, nous devons l'an prochain les inciter à profiter encore plus de leur présence dans le milieu pour prendre contact avec les parents, pour discuter et apprendre d'eux.

Bilan de stage

Un certain nombre d'élèves considère que ce bilan n'est pas *noté suffisamment* compte tenu de son ampleur. En réalité, le bilan comptait pour plus de 10% de la note finale puisqu'il constituait la matière première pour l'entrevue et la séance d'affichage. On peut donc considérer qu'il servait de pierre d'assise pour un 30% de la note du cours. Malgré cela, plusieurs élèves ont émis des commentaires à l'effet que ce travail exigeant n'était pas assez noté. Ceci nous amène à souligner que ce type de commentaire illustre assurément leur conception de l'évaluation.

De notre côté, nous avons apprécié lire ces bilans qui étaient révélateurs pour la majorité des élèves d'un véritable travail de réflexion quant à leurs représentations des parents et des formes de soutien dont ceux-ci peuvent avoir besoin. À ce propos d'ailleurs, nous en présenterons un peu plus loin une analyse du contenu de l'ensemble de ces bilans. Nous croyons qu'il sera utile l'an prochain de clarifier dès le début du stage toutes les consignes relatives à la rédaction de ce bilan. L'utilisation du journal de bord comme outil de réflexion et de préparation au bilan est également à revoir quelque peu. Il faudrait notamment l'utiliser plus systématiquement dans les encadrements et donner également des balises de rédaction en lien avec les contenus des encadrements.

Rencontres d'encadrement

Elles nous ont semblé très utiles pour soutenir la réflexion et recentrer à l'occasion certains élèves qui avaient de la difficulté à profiter des occasions offertes dans leur milieu. La taille des groupes (8 élèves)

facilitait les échanges tout en permettant aux élèves de prendre conscience de la diversité des ressources disponibles.

Séance d'affichage

Cette activité a été très appréciée des élèves (4,44) qui se sont vraiment investies tant dans la présentation de la ressource à la famille qu'elles avaient observée que dans la découverte des autres ressources présentées par leurs collègues. Il nous a semblé y avoir un intérêt généralisé à présenter leur expérience et apprendre des autres élèves.

Activité d'évaluation synthèse

Nous avons recouru à une activité d'évaluation synthèse de type dissertation. Il s'agissait, à partir de mises en situation, de décrire le rôle de l'éducatrice auprès des parents dans une perspective de partenariat et de soutien à la famille. Il faut immédiatement faire remarquer que les résultats sont très bons, la moyenne étant autour de 75%. Nous avons certaines craintes car il s'agissait pour les élèves de réussir à transférer dans le contexte des CPE, les attitudes et les moyens observés dans leur organisme afin de soutenir le parent. Nous craignons de ne pas avoir suffisamment préparé les élèves à ce type de transfert. Les rencontres d'encadrement permettaient de discuter des concepts théoriques mais en lien avec les ressources où les stages se déroulaient. Malgré cela, les élèves ont bien réussi à effectuer le transfert de ces notions pour les appliquer dans le contexte des CPE.

6.4.2 Bilan du stage d'immersion

Pour poursuivre l'évaluation de l'impact de l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*, nous procéderons à l'analyse du contenu des bilans présentés par les élèves à la fin de leur stage d'observation. D'une part, précisons que les élèves étaient incitées à rédiger un journal de bord personnel après chacune de leurs présences dans l'organisme offrant du soutien aux familles. Ce journal de bord, tout en favorisant la réflexion et l'introspection des élèves au cours de son expérience d'immersion, leur permettait au terme du stage d'avoir entre les mains une grande partie de la *matière première* requise pour la rédaction du bilan personnel. Ces bilans abordaient essentiellement sur deux thématiques : dans un premier temps, l'élève devait effectuer une description et une analyse du programme de soutien à la famille observé et, dans une seconde partie, l'élève identifiait les principaux apprentissages réalisés pendant cette expérience.

La première section des bilans, nous a permis de constater que les élèves ont été en mesure pour la très grande majorité, de bien comprendre la nature de l'intervention préconisée dans l'organisme observé et d'établir des liens entre les concepts théoriques abordés lors des encadrements et la pratique observée. Il s'agit là d'un premier constat intéressant dénotant déjà là un apprentissage pertinent quant aux méthodes d'intervention pour soutenir les parents. Toutefois, nous nous attarderons plus attentivement à l'analyse de la seconde partie de ces bilans des élèves. En effet, celles-ci y décrivent divers apprentissages personnels et professionnels qui nous fournissent des informations privilégiées quant à leur expérience et à l'impact de la stratégie d'apprentissage. Nous avons donc procédé à une analyse du contenu des bilans afin de faire ressortir les principaux apprentissages identifiés par les élèves. Sur un total de 47 élèves, nous avons pu recueillir les bilans de 38 d'entre elles pour cette analyse.

6.4.2.1 Apprentissages relatifs au vécu des parents

Un des premiers objectifs du stage était de permettre aux élèves découvrir la réalité des parents. Pour y parvenir nous avons retenu comme moyen d'inciter les élèves à rencontrer des parents et à discuter avec eux. Dans la perspective socioconstructiviste de cette activité d'apprentissage, il s'agissait de favoriser un travail sur les représentations des élèves à l'égard des parents, de la famille. L'analyse des bilans nous incite à croire que cet objectif a été atteint. La moitié des élèves font explicitement mention dans leur bilan que l'expérience les a amené à changer leur perception des parents, et ce de manière positive comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

Avant : j'étais inquiète face aux parents.

Après : ma perception a complètement changé face à eux. Ce sont des gens comme nous mais, plus insécures face à la nouveauté c'est-à-dire leur bébé. M.C.

Lorsqu'on discutait des parents à l'intérieur du cours de Partenariat, je voyais ceux-ci comme des individus antipathiques avec lesquels il était difficile de collaborer. Étonnamment, ma perception correspondait totalement au contraire de la réalité de mon milieu de stage. M-P

Ce commentaire souligne également une intéressante complémentarité entre les deux activités d'apprentissage. Les discussions autour de situations problèmes semblent avoir eu un effet particulier sur cette élève que le stage d'immersion a pu corriger. Avant d'aller plus loin, il faut noter que dans l'ensemble des bilans analysés, aucun commentaire d'élève ne fait mention d'une détérioration quant à leur perception des parents. Un autre constat intéressant, indiquant la présence d'un travail sur les représentations, certaines des élèves notent que l'expérience les a amenées à constater qu'elles avaient des préjugés à l'égard des parents.

J'ai réalisé que j'avais des préjugés et que je portais des jugements. Cela m'a fait de la peine car je me croyais ouverte. M.E.

Lorsque la première rencontre est arrivée, je me suis rendue compte que j'avais beaucoup de préjugés. J'ai remarqué que découvrir mes préjugés me permettait de me sentir moins différente. I.F.

Elles affirment également avoir pu y travailler et ainsi mieux comprendre les parents.

À la fin de mon séjour à ..., j'ai remarqué que j'avais laissé tomber mes préjugés et que je prenais davantage le temps de connaître une personne avant d'avoir une opinion sur elle. J'ai appris à être tolérante envers les parents... J'ai compris que chacun faisait ce qu'il pouvait avec les ressources personnelles qu'ils possédaient. M.E.

En conclusion, j'ai découvert que quand je mets mon « chapeau » de professionnelle, je suis capable de mettre mes préjugés de côté et de découvrir le bon côté des parents. M.H.

Il s'agit là de la description d'une attitude véritablement appropriée au travail en partenariat avec les parents. Les élèves ont donc pu réaliser un travail sur leurs représentations lorsque celles-ci entraient en conflit avec le rôle de soutien face aux parents. Par ailleurs le stage d'immersion s'avère avoir permis également aux élèves de découvrir certaines caractéristiques des parents. Par exemple, les élèves mentionnent, dans une très grande proportion (71%), avoir découvert que les parents ont besoin d'être écoutés, rassurés. Près du tiers des élèves (34%) précisent avoir saisi l'importance du non-jugement dans le travail avec les parents.

J'ai appris, qu'il ne fallait pas juger les gens avant de les connaître et avant de savoir pourquoi ils se retrouvent dans certaines situations, parfois difficiles à comprendre à première vue. C.R.

Nous reconnaissons donc dans ces propos, deux attitudes correspondant à l'empathie. Cette attitude indispensable à la mise en place d'une relation de partenariat, centrée sur la famille. Plusieurs élèves (34%) ont noté le besoin de valorisation des parents, et bon nombre se disent d'ailleurs surprises de cette observation. Elles pensaient que tous les parents sont sûrs d'eux...

Elles ont un énorme besoin de se faire valoriser dans leur rôle de mère, car plusieurs avaient tendance à se sous-estimer dans leurs compétences. Il était important de (faire) ressortir, chez les mères, des points positifs, afin qu'elles se sentent compétentes en tant que parent. AG

Une bonne proportion des élèves (42%) a observé chez les parents un besoin de briser leur isolement et d'appartenir à un groupe. Nous pouvons imaginer facilement que les parents présents dans les organismes poursuivaient effectivement de tels objectifs. Les élèves (32%) ont aussi souvent indiqué dans leur bilan que les parents présents dans ces milieux étaient courageux et voulaient s'en sortir.

Je crois qu'il faut énormément de courage à une personne pour aller dans un organisme communautaire et dire : J'ai besoin d'aide. Ils ont tellement à cœur le bien de leur famille qu'ils marchent sur leur orgueil pour leur apporter tout ce qu'ils (enfants) ont besoin. J'ai énormément d'admiration envers ces personnes. SJP

J'ai appris à connaître ces parents, avec leurs qualités et leurs défauts. J'ai réussi à comprendre plusieurs choses. Par exemple, la majorité de ces parents gardaient une image négative de leur enfance. Ils élèvent leurs enfants comme ils croient bon. ME

Plusieurs élèves affirment avoir été surprises par le désir de ces parents d'aider réellement leur enfant. Elles croyaient au départ que certains parents seraient plus ou moins concernés, peu engagés dans l'éducation de leur enfant. L'expérience dans les organismes leur permet d'observer des parents, parfois démunis, mais soucieux de donner le meilleur d'eux-mêmes à leur enfant. Cette perception positive de parents en situation plus difficile, nous semble constituer un autre pré requis favorable au travail en partenariat, et ce d'autant plus que différentes recherches avaient démontré que des éducatrices en exercice, entretenaient plutôt des perceptions négatives à l'égard de ces parents (Kontos et al., 1983). Le stage d'immersion semble donc avoir permis de faire réaliser aux élèves la diversité des parents mais aussi la fragilité de certains d'entre eux. C'est d'ailleurs dans ce même esprit que 29% des élèves indiquent avoir observé que les parents ont besoin d'être rassurés. Finalement, près du tiers des élèves (32%) ont observé que les parents ont besoin d'informations, de connaissances pour bien remplir leur rôle auprès de leur enfant. En définitive, le stage d'immersion nous apparaît avoir créé pour les élèves une occasion d'apprendre à mieux connaître les parents et leurs besoins.

6.4.2.2 Apprentissages relatifs au soutien aux parents

En plus des attitudes essentielles d'empathie et d'ouverture dont les élèves font mention précédemment, les bilans indiquent également des apprentissages quant aux principes de base de l'intervention de soutien auprès des familles. D'une part, des élèves font explicitement mention de leur surprise quant aux manières d'intervenir auprès des parents qu'elles ont pu observer dans ces organismes :

J'ai été très surprise de voir comment les intervenants agissaient avec les parents (ils les laissaient s'entraider eux-mêmes). Ils les laissaient parler. Tous les gens pouvaient dire ce qu'ils avaient sur le cœur. AB

Cette réaction de surprise nous incite à croire qu'il y a encore ici un véritable travail de remise en question des représentations des élèves. Nous avons peu d'information pouvant nous permettre d'établir ce qu'étaient les pré-conceptions des élèves à l'égard des techniques pour de soutenir les parents. Cependant nous observons que pour la plupart des élèves, il y semble bien y avoir eu un conflit socio-cognitif

provoqué par leur contact avec les intervenants et les parents des milieux visités. Par la suite, progressivement, avec l'aide des rencontres d'encadrement et de la présentation de quelques notions théoriques (empowerment, etc.), les étudiantes en sont venues à bien comprendre la nature des types d'intervention qu'elles observaient. Au terme de l'activité, dans leurs bilans, celles-ci sont d'ailleurs en mesure de décrire de manière personnelle, voire intégrée, les attitudes de base requises dans toute relation d'aide comme la confiance dans les capacités de l'autre et l'importance de l'estime de soi.

J'ai appris que pour soutenir les parents qui demandent de l'aide, il faut croire en eux et en leurs capacités, car bien souvent ils n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes, car ils croient être de mauvais parents. MG

Elles ont également pu observer et décrire des modèles d'intervention favorisant l'appropriation c'est-à-dire misant sur l'autonomie des parents et sur leurs forces.

Finalemment, mon stage m'aura permis de découvrir qu'il vaut mieux apprendre à pêcher et à cultiver à quelqu'un dans le besoin que de lui donner simplement à manger. En soulignant les forces des gens qui nous entourent, on leur redonne confiance et leur permet de se percevoir comme un être qui du potentiel. Mais avant, il faut savoir être à l'écoute et se montrer disponible pour qu'une relation de confiance basée sur le respect puisse s'établir. VP

Je peux leur tenir compagnie et les écouter, mais je ne peux prendre les décisions à leur place. Ils possèdent eux-mêmes le contrôle de leur vie et je peux seulement les appuyer et les soutenir dans leur démarche. AGP

J'ai remarqué que plusieurs parents n'avaient pratiquement besoin d'aucune intervention. Elles avaient seulement besoin d'une présence pour les écouter. J'ai donc compris que le soutien diffère d'une personne à l'autre. Il faut traiter les parents dans le respect et la compréhension. I.F.

Dans le commentaire suivant, nous retrouvons un autre type d'impact qui nous semble intéressant dans une perspective de partenariat avec les personnes-ressources. Les élèves ont mieux compris la nature du travail effectué dans ces divers organismes et, par le fait même, elles en ont développé une perception positive qui est propice au partenariat et à la reconnaissance mutuelle (CPE-milieux communautaires)

Je suis souvent repartie de ces rencontres très songeuse et pleine d'admiration, tant pour les parents qui ont le courage de demander de l'aide, que pour les intervenants qui leur offrent de l'aide et les accueillent à bras ouverts. AB

6.4.2.3 Apprentissages personnels des élèves

Dans la section traitant des apprentissages sur elles-mêmes, plusieurs des élèves (69%) indiquent que l'expérience était stressante ou gênante au début.

Au tout début, je dois vous avouer que j'étais très craintive de faire un stage de sensibilisation avec ce type de clientèle. J'étais surtout effrayée par l'idée de les offusquer et de les brimer dans leur droit. J'étais surtout habituée d'établir un contact et une approche avec les enfants, mais avec les adultes c'est autre chose. MPR

Certaines précisent qu'elles craignaient d'être jugées par les parents pour diverses raisons comme leur âge, leur inexpérience et même leur origine sociale, comme en témoignent les commentaires suivants :

Avant de commencer, j'avais peur que les parents me voient comme la petite jeune qui vient les juger. Cependant je me suis trompée, ils m'ont vue plus comme une bénévoles que pour le jeune qui juge. JP

J'avais peur d'être rejetée par les mères parce que je ne suis pas mère et que je n'ai pas le même vécu ou les mêmes expériences qu'elles. J'avais peur de ne pas être à la hauteur. JV

J'avais peur d'être un peu rejetée puisque je n'ai que 20 ans et dans ma tête ce serait plutôt des gens huppés...VB

Malgré cette gêne du début, le stage a été en définitive l'occasion pour plusieurs élèves d'accroître leur confiance en elle. Des élèves (32%) indiquent explicitement que l'expérience a été valorisante, et dans une proportion de 16%, elles affirment être fières d'avoir réussi à surmonter leur gêne initiale.

Ce stage m'a beaucoup apporté et m'a fait apprendre plusieurs choses. Je suis fière de l'avoir réalisé. Finalement, j'aurais continué mon stage jusqu'à la fin du programme. AD

Un impact intéressant, que nous n'avions pas prévu, s'avère une reconnaissance professionnelle que l'on retrouve dans les commentaires de 26% des élèves. En effet, les élèves ont souvent été questionnées sur leur futur métier, sur le milieu des services de garde.

Les parents semblaient intéressés par notre stage et ils nous ont même posé tout de suite des questions sur les services de garde. Ce qui a provoqué une discussion d'environ 45 minutes. Donc ma gêne est immédiatement tombée. MC

Ceci leur a donné l'occasion de faire valoir leur profession et parfois même de transmettre des connaissances (équipements sécuritaires, règles d'une bonne alimentation, interventions, etc.). Leur

identité professionnelle a été en quelque sorte confirmée par ce type d'échange et la reconnaissance qu'elles en ont retirée. Nous considérons qu'il s'agit là de résultats intéressants dans une perspective de partenariat avec de tels organismes.

Un autre type d'apprentissage est identifié dans une proportion de 39% des bilans. Ces élèves indiquent que le stage leur a permis de perfectionner leur capacité d'empathie à l'égard des parents. Dans le même esprit, un certain nombre d'élèves, soit 24%, affirme avoir pu mieux comprendre la nécessité de ne pas juger les parents dans un contexte de relation de partenariat.

(...) au début j'avais quelques difficultés vis-à-vis certains de ces parents à cause de leur mentalité et de leur façon de penser, mais je crois que j'ai vite compris que porter des jugements ne donnait rien, qu'il faut commencer par comprendre ces gens pour ainsi mieux les aider par la suite. CR

Le stage a également été l'occasion pour plusieurs élèves de prendre conscience de leurs propres limites. Par exemple, certaines élèves (11%), tout en reconnaissant l'importance de ne pas s'engager émotionnellement dans les situations, avouent avoir encore des difficultés à y parvenir.

Je pense à eux et j'essaie de m'imaginer leur vie de tous les jours. Ça me touche profondément à un point tel que je serais portée à prendre les situations difficiles des parents sur mes épaules. Sans être indifférente au vécu des parents, je ne dois pas non plus en faire une affaire personnelle. Je dois rester à l'extérieur du problème afin de pouvoir intervenir efficacement auprès de la famille. EF

À nos yeux, il s'agit là d'une prise de conscience essentielle qui permet à l'élève de transformer peu à peu une attitude susceptible de compromettre, tôt au tard, la relation de partenariat tout en présentant dans ce cas précis un risque pour la future éducatrice incapable de prendre une distance vis-à-vis des problèmes des parents. Il nous semble pertinent que le stage d'immersion permette ainsi aux élèves d'identifier de telles lacunes en cours de formation alors que diverses autres activités d'apprentissage peuvent les soutenir dans cette transformation de leurs attitudes. Parmi les autres types de difficultés identifiées par les élèves, on retrouve également : donner trop rapidement des conseils aux parents (plutôt que de les écouter) ; ressentir une hésitation, une gêne les empêchant de faire les premiers pas auprès des parents.

Finalement, les élèves (26 %) affirment que le stage d'immersion leur a permis de confirmer leur capacité à prendre diverses initiatives. Les élèves étaient invitées à offrir une contribution personnelle dans l'organisme. Cette contribution a pris diverses formes selon les milieux, allant de simples tâches

d'organisation (placer la salle, le matériel) au partage d'information (recherche de documents de référence soutenant les échanges).

En définitive, le stage nous semble avoir contribué au développement de plusieurs savoir-être chez les élèves dont : l'ouverture à l'autre ; la reconnaissance de forces de l'autre ; une assurance personnelle ; l'empathie et, en définitive, une attitude de collaboration. Tout ceci dans un contexte de relations entre adultes comme l'indique cette élève :

*(...) cette expérience a été très bénéfique car, je me sens plus près du monde des adultes, donc plus près du marché du travail. Elle me responsabilise davantage auprès des parents (...)
Et j'ai plus de facilité à me mettre à la place des parents pour comprendre ce qu'ils vivent. EF*

Finalement, nous remarquons que certaines des élèves indiquent avoir compris que les attitudes qu'elles ont développées pour entrer en relation et intervenir auprès des enfants sont transférables dans le contexte particulier des adultes. Effectivement les principes de base d'une relation d'aide, de soutien, demeurent les mêmes qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants. Cette prise de conscience permet aux élèves de réaliser qu'elles n'ont pas à maîtriser de nouvelles habiletés mais bien plutôt à simplement adapter au contexte présent les habiletés maintes fois pratiquées auprès des enfants.

6.4.2.4 Limites propres à ces résultats

Évidemment, il faut reconnaître que ces données peuvent être influencées par certains biais et par conséquent, elles doivent être considérées avec une bonne dose de prudence. En effet, les bilans dont nous venons de présenter une analyse de contenu constituaient un travail scolaire, noté de surcroît. Il est donc possible que des élèves soient tentées de présenter leurs apprentissages sous un jour favorable. Sur ce point, nous ne pouvons que reconnaître qu'il s'agit encore une fois des perceptions des élèves et que celles-ci pourraient être influencées par la situation d'évaluation.

Toutefois, il convient également souligner que des collègues enseignants, non engagés dans ces activités d'apprentissage, nous ont rapporté à diverses reprises des commentaires d'élèves reprenant les propos recueillis dans les bilans. De plus, ce type de remarques positives quant à l'expérience d'immersion ont été entendus à nouveau au retour du stage III, soit quelques mois plus tard. Cette récurrence des commentaires nous laissent penser qu'il y a une bonne dose d'authenticité dans les apprentissages identifiées par les élèves bien que nous ne soyons par en mesure d'en démontrer l'existence hors de tout doute.

6.4.3 Entrevue des élèves de 3^e année après leur stage d'intégration

Comme il est souligné précédemment, les élèves ont apprécié dans une bonne mesure les deux activités d'apprentissage et elles considèrent avoir pu effectuer des apprentissages. De plus, lorsque l'on compare leurs réponses à celles des élèves de la cohorte précédente, nous constatons qu'elles se perçoivent comme étant mieux préparées au travail en partenariat (cf., tableau 27). Par ailleurs, nous souhaitons pouvoir déterminer si les apprentissages réalisés se maintenaient dans le temps. Pour cela, nous avons choisi d'interviewer les élèves après leur stage d'intégration qui s'est déroulé dans la première partie de la session d'hiver. Pendant ce stage, les élèves ont la pleine charge d'un groupe d'enfants, il leur est possible alors d'assumer l'ensemble des responsabilités d'une éducatrice. Après cette expérience pratique en situation réelle, nous pouvions donc examiner à nouveau leurs représentations à l'égard du travail en partenariat et même, a posteriori, examiner de quelles manières ces élèves ont-elles effectivement travaillé avec les parents.

Nous avons donc choisi au hasard 12 élèves parmi les 41 ayant complété avec succès le stage. Nous avons divisé cet échantillon en trois sous-groupes de manière à s'assurer de recueillir les propos d'élèves ayant effectué ce stage auprès d'enfants se situant dans trois groupes d'âge distincts : enfants de 2 ans et moins, enfants de 3 et 4 ans et enfants en milieu scolaire (5 ans et plus). Les élèves étaient libres de participer à cette entrevue semi-dirigée d'une durée de 15 à 20 minutes. Nous avons transformé quelque peu la grille d'entrevue semi-dirigée utilisée lors de la première phase de cette recherche. Notamment un point supplémentaire a été ajouté, il s'agissait de vérifier auprès de l'élève les éléments du programme d'études lui apparaissant comme significatifs ou encore manquants à l'égard du développement de cette compétence. Toutes les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites afin d'en analyser le contenu. Nous vous présentons les principaux constats qui s'en dégagent.

6.4.3.1 Perceptions des parents rencontrés lors du stage III

Les commentaires des élèves, recueillis lors des entrevues à propos des parents, sont pratiquement tous positifs. Parmi ces commentaires, on retrouve des expressions comme : parents très ouverts, parents sympathiques, parents exceptionnels, de *beaux parents*. La moitié des élèves rencontrées font remarquer que les parents participaient beaucoup, elles affirment avoir eu une bonne collaboration lorsqu'elles ont fait des demandes aux parents.

Quelques élèves soulignent avec un bonne dose de fierté avoir reçu des commentaires d'appréciation des parents comme :

*(Les parents disaient)... on sait ce qui se passe avec toi, on sait qu'est-ce que tu vas faire... Ce que tu fais, c'est pour leur apprendre quelque chose, c'est pas pour les occuper. SL
Ils (les parents) me l'ont dit directement. Vraiment, ils aimaient la façon que je m'y prenais pour donner l'information et que j'avais l'air vraiment à aimer ce que je faisais puis que j'étais vraiment intéressée à les impliquer dedans et qu'ils ne sentaient pas poussés, ni obligés. JP*

D'autres considèrent avoir pu établir de bonnes relations avec les parents et elles indiquent avoir reçu des marques d'attention lors de leur départ du milieu de stage (cadeau, mots d'appréciation). Sur l'ensemble des entrevues, nous avons colligé peu de commentaires (4 élèves) pouvant faire état d'une perception plus négative des parents. Ainsi par exemple, pour une élève, des parents sont gênés et ne font pas les premiers pas, pour une autre, certains des parents sont parfois peu intéressés à échanger. Nous constatons que ces commentaires ne sont toutefois pas formulés comme des reproches adressés aux parents sans égard à leur point de vue. En fait, ces élèves s'efforcent de relativiser la situation ou encore de comprendre la situation plutôt que d'émettre un jugement :

Oui, il y a juste un parent qui était moins à l'aise, mais ... c'est correct aussi. SL

Les parents à qui j'ai parlé étaient pressés... après une journée de travail, ils ont hâte d'arriver chez eux. AJ

Une seule élève identifie avoir eu un parent plus difficile ...

(...) mais avec un parent en particulier ça été un peu plus difficile... mais dans le milieu, ils la connaissent. Il a fallu que je deale avec cela... On m'avait averti, je ne m'étais pas fait de préjugés rien, mais je m'attendais à des réactions ou à des choses. SD

Encore ici, on ne retrouve aucun blâme à l'égard du parent, seulement une attention particulière accompagnée d'une souci de ne pas juger prématurément de l'attitude du parent.

6.4.3.2 Communication avec les parents

Les élèves ont eu recours à divers moyens tant verbaux qu'écrits pour établir une communication régulière avec les parents. D'une part, parmi les exigences du stage d'intégration, on constate que les élèves doivent se présenter aux parents par le biais d'un mot affiché dans le milieu de stage et elles ont également à communiquer leur planification hebdomadaire d'activités dans un tableau également affiché à la vue de tous. Cette exigence semble avoir été remplie par l'ensemble des élèves. Par ailleurs, la grande majorité d'entre elles a repris divers autres moyens de communication en place dans les milieux de stage afin de faire part aux parents de l'expérience quotidienne de l'enfant. Ainsi, les journaux de bord, les agendas ou

autres moyens de communication écrite ont été utilisés largement par les élèves. Certaines ont également pris des initiatives et mis en place de nouveaux outils de communication avec les parents.

En ce qui concerne la communication verbale, la grande majorité des élèves indique avoir pu communiquer régulièrement le matin et en fin de journée avec les parents. Des élèves ayant travaillé en milieu scolaire affirment que la situation de communication y est moins propice qu'en CPE compte tenu de la taille des groupes et d'un intérêt moins grand des parents pour ces échanges. En quelques occasions des élèves précisent qu'il leur a fallu une période de deux à trois semaines avant de se sentir à l'aise de communiquer ainsi avec les parents. Certaines se disent très satisfaites d'avoir réussi à prendre les devants dans ces situations d'échanges informels et d'avoir surmonté leur gêne de départ. À ce propos, quelques unes évoquent les stratégies personnelles qu'elles ont adoptées afin d'y parvenir :

J'ai fait plus d'ouvertures et de fermetures dans mon stage pour pouvoir les (parents) voir. Quand je faisais la fermeture, je m'arrangeais pour être près de la porte. ME

J'ai parlé beaucoup avec les parents au niveau des intérêts de leur enfant. C'est vraiment là-dessus que j'ai commencé à parler aux parents. Je ne savais pas trop comment les aborder au début. MP

Ce qui nous semble distinguer particulièrement cette cohorte d'élève, est un recours systématique à plusieurs moyens pour s'assurer de rejoindre l'ensemble des parents. Une élève explique notamment qu'elle a utilisé quatre moyens distincts de communication écrite, sans pour autant négliger les échanges verbaux matin et soir. Nous remarquons également que les élèves ont eu recours à des stratégies particulières de communications adaptées aux circonstances. Ainsi, une élève s'assure d'attirer l'attention des parents par divers moyens comme en modifiant la couleur de ses affiches afin d'attirer l'attention. Une autre présente le journal de bord aux parents de manière verbale afin d'éveiller leur intérêt et ainsi les inciter à le lire plus attentivement. À l'inverse, une autre élève se servait du journal de bord pour inviter les parents à venir chercher auprès d'elle des informations complémentaires. Les élèves nous démontrent dans leurs commentaires qu'elles prennent des mesures afin d'assurer une communication efficace et qu'elles s'adaptent aux circonstances.

Une autre caractéristique que nous avons pu observer chez certaines étudiantes est leur capacité à mettre en place une communication résolument ouverte. Elles invitaient explicitement les parents à communiquer leur appréciation des activités, à leur donner des idées d'activités pour les enfants.

Moi, je disais (aux parents) qu'il y ait quoi que ce soit... je veux le savoir, c'est important je suis en formation. SD

Ces commentaires démontrent un souci d'établir une communication bilatérale où le parent est tout à fait bienvenu de livrer son point de vue.

Dans l'ensemble, ces stratégies de communications semblent avoir été efficaces puisque plusieurs des élèves font état d'une expérience de communication donnant des résultats :

J'affichais aussi ma planification parce que je sais qu'il y a beaucoup de parents qui faisaient un détour... (pour aller le lire). ME

J'avais mon tableau de communication à côté, j'écrivais ce que je faisais dans la semaine et beaucoup de parents allaient voir ce qu'on faisait et on en parlait. MV

6.4.3.3 Activités de partenariat

En général, les élèves estiment que leur stage ne se prête pas à la mise en place d'activités de partenariat avec les parents, autres que celles axées sur la communication. Notamment, la durée du stage leur semble insuffisante et le statut de stagiaire limite certaines initiatives à cet égard. Toutefois, en cours d'entrevue, cinq des élèves racontent des expériences positives où elles ont demandé aux parents de fournir du matériel pour des activités. Elles se disent satisfaites du taux de participation des parents, même si la réponse des parents n'est pas nécessairement généralisée. Toujours en ce qui concerne les activités de partenariat, trois élèves ont pu vivre une expérience où les parents étaient invités à participer à une activité avec leur enfant.

6.4.3.4 Obstacles au partenariat

Lorsque l'on demande aux élèves ce qui pourrait nuire au travail en partenariat avec la famille, divers éléments sont mentionnés. Pour quatre des élèves, faire face à des parents ayant des attentes inadéquates à leur égard représente la principale difficulté. Une de ces élèves évoque, par exemple se sentir mal à l'aise à l'idée de devoir établir des limites envers un parent trop envahissant. Ou encore, une autre dit craindre qu'un parent souhaite établir une relation d'amitié avec elle. Autre source de difficulté identifiée par deux élèves, les situations où il s'agit de communiquer au parent la présence d'un problème avec l'enfant. Elles considèrent qu'il s'agit là d'un moment tout particulièrement difficile dans le partenariat avec la famille. Deux autres élèves évoquent leur propre difficulté à faire face à certains types d'attitudes de parents (distants, offusqués). Pour deux autres élèves, la perception des parents à leur égard les inquiète quelque

peu. Plus précisément une d'entre elles craint d'être perçue comme débutante et l'autre croit que les éducatrices sont parfois perçues comme de simples gardiennes par certains parents. Finalement, les deux dernières élèves évoquent des sources de difficultés plus générales. Ainsi pour une élève, ce sont les préjugés que l'on peut entretenir à l'égard des autres qui constituent les principaux problèmes alors que pour la dernière élève, ce sont les valeurs (celles de l'éducatrice et de la famille) qui peuvent entrer en conflit et causer des difficultés.

D'une part, nous pouvons constater que ces obstacles au partenariat sont passablement diversifiés. Ceci peut être considéré comme une indication que les élèves ont réfléchi à la question et qu'elles ont identifié leurs propres limites personnelles. Par ailleurs, nous remarquons que les élèves évoquent ces difficultés avec une bonne capacité d'analyse en ce sens qu'elles sont en mesure d'expliquer les situations qu'elles craignent mais aussi de situer la part de chacun dans de telles circonstances. En d'autres mots, le parent n'est pas nécessairement le seul en cause car les élèves sont capables d'évoquer leurs propres limites. De plus, les élèves proposent souvent d'elle-même des solutions à ces difficultés en cours de discussion. Ce qui permet de croire qu'elles adoptent une attitude propice à surmonter les obstacles pouvant se présenter.

6.4.3.5 Sentiment de préparation des élèves au travail en partenariat avec les parents

Toutes les élèves s'estiment prêtes à travailler avec les parents mais avec certaines réserves pour sept d'entre elles. Plus précisément, cinq élèves indiquent craindre les situations où il s'agit d'intervenir dans un contexte où l'enfant vit une difficulté importante.

Oui, mais ça me fais encore peur ... si (...) il y a quelque chose avec l'enfant, s'il faut discuter d'un point assez particulier avec le parent. Ça ne m'est jamais arrivé. On l'a beaucoup travaillé en classe, mais en réalité je ne l'ai jamais vécu. EC

Une autre hésitation indiquée par une élève concerne le travail avec certains parents plus difficiles. La manière dont cette élève formule son inquiétude, laisse penser qu'elle est en mesure d'identifier des stratégies pour aller chercher du soutien éventuellement.

Si un parent est plus difficile, dépendamment de la problématique, je pense que j'aurais besoin de revoir mes notes de cours, de voir la directrice. MEC

En fait, plusieurs élèves soulignent qu'elles doivent maintenant se pratiquer. Elles estiment avoir les informations de base requises, il leur reste à s'exercer pour une développer une plus grande aisance.

C'est sûr je vais devoir m'habituer, j'ai acquis un peu d'expérience mais c'est toujours à évoluer encore et encore. ME

Certaines soulignent d'ailleurs qu'il est impossible de traiter dans le contexte d'une classe de toutes les situations pouvant survenir avec les parents. Ces élèves se disent rendues à l'étape d'expérimenter et de faire face à des situations diversifiées pour s'adapter aux situations et aux parents.

(...) il n'y a pas une personne qui est pareille, je parle pour le parent, tu ne peux pas tout apprendre, c'est de l'improvisation dans un sens. Puis tout le contexte va changer plein de choses. SD

Même chez les élèves émettant des réserves, leurs propos reflètent une bonne dose de confiance en leur capacité à réussir à travailler en partenariat.

Ça me fait peur un peu, mais en même temps je sais que je suis capable. EC

6.4.3.6 Éléments significatifs du programme de formation

Nous avons demandé aux élèves de nous indiquer ce qui leur semble avoir été le plus déterminant dans le programme d'études pour les aider à développer la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Onze élèves ont répondu à cette question et leurs réponses se répartissent presque également entre les deux activités d'apprentissage. D'une part, deux élèves soulignent que l'ensemble des cours les a aidées à développer cette compétence, sans préciser si une activité en particulier se démarque. Par ailleurs, pour cinq élèves, le stage d'immersion a été l'activité déterminante qui leur a permis de mieux comprendre leur rôle mais surtout de découvrir les parents.

Moi, le déclic, c'est le stage d'intervention que j'ai fait (dans un organisme communautaire). ...arrêter de le juger et voir le côté positif de ce qui se passe dans la famille. MEV

Finalement pour quatre élèves, l'élément qui leur apparaît le plus aidant est l'activité d'apprentissage *Partenariat*. Elles précisent notamment que les simulations d'entrevue avec les parents les ont aidées considérablement. Une élève fait remarquer qu'elle sent un changement important entre le début de son programme d'étude et la fin. Elle se dit maintenant en mesure d'intervenir en considérant plusieurs aspects de la situation.

En fait, au début ... oui on le sait à peu près... mais c'est pas pareil. Là, (en fin de programme) on est capable de tenir compte de plusieurs facteurs. JP

Cette capacité d'analyse des situations se reflète dans plusieurs des réponses des élèves tout au long des entrevues comme par exemple dans la section sur les obstacles au partenariat. Nous avons en effet l'impression que l'analyse des problèmes effectuée à plusieurs reprises dans le cadre de l'activité d'apprentissage *Partenariat* contribue véritablement à développer chez les élèves leur capacité d'analyse et de recherche de solutions.

6.4.3.7 Lacunes du programme de formation

Une dernière question amenait les élèves à identifier ce qui pourrait être amélioré dans le cadre du programme d'études concernant le développement de cette compétence. La moitié des élèves considèrent que le programme d'études est complet, tout ce qui leur manque est la pratique. En ce sens, ces six élèves n'émettent aucune recommandation d'amélioration. Tout en se disant satisfaites du programme dans son ensemble, six autres élèves font diverses propositions. Notamment une élève considère que le journal de bord est suffisamment traité, toutefois il faudrait insister plus sur d'autres types des moyens de communication écrits. Également, ces élèves suggèrent d'explorer plus à fond les thèmes suivants :

- La résolution de conflit avec les parents (2 élèves);
- Les manières d'amener les parents à s'impliquer plus (1 élève);
- Les rencontres avec les parents lors de situations délicates (1 élève);
- Les premiers moments de la relation avec les parents pour une éducatrice débutante (1 élève).

Ces suggestions ne sont pas reprises par l'ensemble des élèves rencontrées en entrevues. Il n'y a pas là de recommandations revenant à plusieurs reprises ce qui nous incite à penser qu'il s'agit avant tout de préoccupations individuelles plutôt que collectives. En ce sens, nous ne retrouvons pas là des suggestions d'amélioration qui nous apparaissent déterminantes. Nous tenons également à faire remarquer que les éléments considérés comme étant à améliorer à la fin de la session précédente sont différents avec le recul. Ainsi le schéma intégrateur, qui était noté pour plusieurs comme un élément irritant de l'activité *Partenariat*, ne revient pas dans les commentaires des élèves.

6.4.4 Analyse des indicateurs retenus par les élèves

Toujours afin d'évaluer l'impact de la stratégie pédagogique expérimentée à l'automne précédent, nous avons également compilé les indicateurs retenus par les élèves comme étant à travailler au terme de leur

stage d'intégration (stage III) où elles avaient assumé la pleine charge d'un groupe d'enfant dans un milieu de garde. Cette information donne un autre aperçu du sentiment de préparation des élèves à l'égard du travail en partenariat avec la famille. Pour comprendre cette donnée, précisons qu'après le stage d'intégration, les élèves devaient procéder à une autoévaluation de leurs habiletés. Notamment, au terme de ce processus, elles avaient à identifier (par ordre d'importance) trois indicateurs de la grille d'évaluation du stage correspondant à des éléments à améliorer dans leur pratique. Ce choix de trois indicateurs sert de guide pour les élèves qui doivent se perfectionner par la suite dans le cadre des dernières activités d'apprentissage du programme se déroulant après le stage. Soulignons également, que le choix de ces trois indicateurs devait également être validé par le superviseur qui a observé et évalué l'élève en stage. Ceci confère donc à cette donnée une valeur supplémentaire puisqu'il s'agit du résultat obtenu à partir de deux points de vue distincts (autoévaluation et évaluation).

Tableau 32- **Compilation des indicateurs retenus par les élèves (n 41) à la suite du stage III H-2004**

Objectifs d'apprentissage (selon la grille d'évaluation du stage III)	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Total
8 - Planifier un programme d'activités hebdomadaire favorisant le développement global de l'enfant	15	6	4	25
10 - Créer et maintenir un climat de collaboration, de plaisir et de respect mutuel dans le groupe d'enfants	6	8	5	19
7 - Intervenir auprès de l'enfant en adoptant une approche démocratique	5	8	4	17
9 - Organiser un environnement fonctionnel et stimulant	8	5	3	16
11 - Stimuler les enfants dans leur développement	3	6	5	14
18 - Collaborer avec les parents	3	6	5	14
3 - Utiliser des méthodes de travail ergonomiques	2	1	4	7
6 - Créer un climat sécurisant pour l'enfant	4	1	2	7
2 - Démontrer de la vigilance dans la surveillance des enfants et évaluer adéquatement les situations à risque	2	2	2	6
12 - Soutenir le langage des enfants	1	2	2	5
14 - Démontrer de la motivation dans toutes les activités reliées à son stage	2	0	3	5
13 - Démontrer son implication à s'améliorer et à apprendre	1	0	3	4
5 - Initier et fait respecter de bonnes habitudes de santé	0	0	3	3
15 - Maintenir une conduite éthique	0	1	0	1
16 - Situer ses habiletés et ses capacités en lien avec le travail d'éducatrice	1	0	0	1
1 - Appliquer efficacement les mesures de prévention et de contrôle des blessures	0	0	0	0
4 - Appliquer les règles d'hygiène	0	0	0	0
17 - Collaborer avec l'éducatrice-guide	0	0	0	0
19 - S'intégrer à l'équipe et s'engager dans les activités quotidiennes avec le personnel	0	0	0	0
Totaux	53	46	45	

N.B. Résultats regroupés selon les objectifs d'apprentissage contenus dans la grille d'évaluation.

Nous retrouvons donc la compilation de ces choix d'indicateurs à travailler dans le tableau 32. La grille d'évaluation pour le stage d'intégration comprend de nombreux indicateurs et ceux-ci se regroupent par objectifs d'apprentissage. Nous avons donc regroupé les indicateurs par objectifs d'apprentissage puisque ceux-ci se rapprochent sensiblement des compétences professionnelles qui nous intéressent. Ces données nous indiquent que le travail avec les parents revient au cinquième rang des objectifs de stage les plus souvent retenus par les élèves, ex æquo avec la stimulation des enfants dans leur développement. Nous observons également que relativement peu d'élèves (n 3) en font leur premier choix. En fait, les apprentissages à poursuivre pour les élèves concernent principalement le domaine de l'intervention directe avec les enfants et de la planification du programme d'activités. Le travail en partenariat avec les parents est moins souvent retenu par les élèves mais il demeure un des plus régulièrement choisis. Ce tableau reflète probablement ce qui a été souligné lors des entrevues : les élèves se sentent prêtes à travailler dans l'ensemble mais il leur manque la pratique et certains éléments demeurent à approfondir pour des élèves qui se sentent moins à l'aise devant les situations plus délicates où il s'agit de travailler avec un parent dont l'enfant vit des difficultés. Bien qu'il soit impossible de comparer véritablement ces résultats avec certaines données obtenues pendant plusieurs années au terme de l'ancien programme d'études, rappelons tout de même que les élèves de l'ancien programme d'études ont régulièrement affirmé que la compétence pour laquelle elles s'estimaient le moins bien préparées à la fin de leurs études, était celle qui correspondait au travail de partenariat avec les parents (Soutenir les parents dans l'éducation de leur enfant).

Certains éléments nous incitent évidemment à considérer ces données avec une grande prudence. En effet, il semble que les consignes guidant le processus de choix des indicateurs n'aient pas été respectées de la même manière par toutes les élèves. Ainsi, il est arrivé à quelques reprises qu'une élève indique, par exemple, deux ou trois premiers choix. Comme le superviseur a endossé ces multiples premiers choix, nous les avons traités comme tel ce qui explique que les totaux sont supérieurs au nombre d'élèves (n 41). Évidemment ceci introduit un certain biais, attribuant plus d'importance au point de vue de certaines élèves. Également, quelques commentaires d'élèves laissent entrevoir que les consignes relatives au choix des indicateurs ont pu être interprétées différemment. Par exemple, une élève retient comme premier choix la collaboration avec la famille tout en indiquant qu'il ne s'agit pas pour elle d'une faiblesse mais plutôt d'un intérêt professionnel l'incitant à en apprendre plus sur le sujet. Par conséquent, il est donc possible que certaines des élèves aient interprété le choix des indicateurs non pas en terme de faiblesses à améliorer mais plutôt avant tout comme des préoccupations personnelles.

7 Conclusion

Dans cette conclusion, nous souhaitons revenir sur les impacts de cette intervention pédagogique et soulever quelques réflexions que ce projet a suscitées. Rappelons que cette recherche avait pour but de mettre au point et d'expérimenter une stratégie pédagogique inspirée du paradigme de l'apprentissage afin de soutenir efficacement les élèves dans le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*. Dans une première phase, dite de contextualisation, nous avons pu vérifier les représentations des élèves à l'égard du travail de partenariat avec la famille puis identifier certains obstacles au développement d'une telle compétence. Cette étape a permis par la même occasion de situer les limites de l'exercice de cette compétence dans le champ professionnel. Cette première phase, dite de contextualisation, a contribué à raffiner considérablement l'analyse de la compétence et, notamment, à préciser les diverses connaissances requises pour sa maîtrise. Par la même occasion, nous avons pu utiliser ces informations pour nous guider dans la mise au point de la stratégie pédagogique axée sur l'apprentissage qui fut expérimentée à la session d'automne 2003. À notre avis, cette phase de contextualisation de la compétence s'est avérée très utile puisqu'elle a permis une réflexion en profondeur sur la compétence et les difficultés qui se peuvent se présenter dans son développement.

La seconde phase de cette recherche concernait l'expérimentation et l'évaluation d'une stratégie pédagogique destinée à soutenir les élèves dans le développement de cette compétence. Cette stratégie mise sur deux activités d'apprentissage complémentaires : *Partenariat* (322-443-JR) et *Immersion dans un milieu* (322-463-JR). L'activité d'apprentissage *Partenariat* est essentiellement basée sur une approche cognitiviste soit l'apprentissage par problèmes (APP) à laquelle nous avons ajouté une phase supplémentaire de présentation des solutions par l'entremise de jeux de rôles (APPa). Dans une perspective plus socioconstructiviste, l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*, correspond à un stage d'observation où l'élève est en contact avec des parents et des intervenants dans des organismes offrant du soutien à la famille.

Impacts de l'activité d'apprentissage *Partenariat*

Nous tenterons maintenant de préciser les impacts propres à chacune des deux activités d'apprentissage. En ce qui concerne l'activité d'apprentissage *Partenariat*, nous nous référons au processus d'apprentissage (Deshaies et al., 1996) pour décrire ce que nous avons pu observer chez les élèves. Dans un premier temps, l'étude du problème en petit groupe permet aux élèves d'activer leurs connaissances

antérieures et d'en arriver à élaborer des hypothèses pour comprendre les problèmes présentés. Cette phase a été très appréciée des élèves et nous avons observé alors une grande participation. Par la suite, la phase d'étude individuelle constitue l'occasion de compléter les connaissances requises pour la pleine compréhension des problèmes étudiés (élaboration). Au terme de cette phase, la réalisation des schémas intégrateurs favorise l'organisation des connaissances. La phase d'étude individuelle est celle qui a été le moins appréciée des élèves. La création des schémas intégrateurs semble avoir causé des difficultés à plusieurs ce qui peut en partie expliquer cette réaction des élèves.

Tableau 33- Processus d'apprentissage et phases du tutorial en APPa

Le processus d'apprentissage (Deshaies et al., 1996)	Les différentes phases du tutorial en APPa
Activation des acquis	Phase I - Étude du problème en petit groupe
Élaboration	Phase I - Étude du problème en petit groupe Phase II - Étude individuelle
Organisation	Phase II - Étude individuelle Phase III - Validation des connaissances (retour au problème)
Application	Phase III - Validation des connaissances (retour au problème) Phase IV - Présentation des solutions, jeux de rôles
Procéduralisation	Phase IV - Présentation des solutions, jeux de rôles
Intégration	Stage et expérience de travail en situation réelle

Par la suite, les élèves reviennent en petit groupe pour la validation des connaissances qui s'effectue notamment par la présentation et le partage des schémas intégrateurs. Cette phase de validation des connaissances permet aux élèves de s'assurer de la bonne organisation de leurs nouvelles connaissances. Également, les élèves sont incitées à mobiliser ces connaissances (application) en revenant au problème et ainsi elles parviennent à mieux le comprendre. Cette troisième phase du tutorial est celle qui nous satisfait le moins. La participation des élèves était moins grande et nous avons parfois l'impression que cette étape ne suscitait pas une grande motivation chez certaines élèves. Des ajustements sont à prévoir. Finalement, la démonstration des solutions par l'entremise de jeux de rôle permet aux élèves d'appliquer ces nouvelles connaissances dans des situations simples. La répétition des diverses phases du tutorial, et en particulier les jeux de rôles répétés auxquels les élèves participent ainsi que ceux qu'elles observent, contribuent à les amener progressivement à la procéduralisation. Cette dernière phase a été largement appréciée des élèves. Pour certaines, les simulations d'entrevue constituent l'élément qu'elles considèrent comme déterminant dans leur apprentissage du travail en partenariat avec les parents.

Pour la majorité des élèves, la dernière phase de l'apprentissage soit l'intégration ne pourra s'effectuer que par une pratique prolongée en milieu de travail. Selon nous, un programme d'études comme TÉE doit effectivement permettre à l'élève de développer sa compétence au niveau du seuil d'entrée sur le marché du travail. En ce sens, les commentaires des élèves de 3^e, que nous avons rencontrés en entrevue après leur stage d'intégration, confirment l'atteinte de ce seuil puisqu'elles s'estiment en grande majorité être bien préparées au travail en partenariat avec la famille tout en reconnaissant qu'elles sont rendues au stade de prendre plus d'expérience dans ce domaine.

Impacts de l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu*

L'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu* a été largement appréciée des élèves. Bien que celles-ci soient moins affirmatives quant aux apprentissages réalisés, nous constatons lors des entrevues que plusieurs élèves considèrent cette activité comme déterminante dans le développement de cette compétence. Elle leur a permis de comprendre les besoins des parents ainsi que les attitudes requises pour leur offrir du soutien. Nous remarquons de plus, notamment par l'analyse des bilans des élèves, que cette expérience d'immersion a suscité un fort engagement émotif de la part des élèves ce qui a véritablement favorisé de nombreux conflits socio-cognitifs. En effet, lors de cette expérience, les élèves ont souvent été en situation où leurs représentations personnelles plus ou moins tacites quant aux parents et aux manières de les aider entraient en conflit avec ce qu'elles observaient dans ces milieux. Par exemple, certaines ont découvert avec surprise la vulnérabilité des parents, leur besoin d'écoute ainsi que l'importance qu'accordent ces parents à l'éducation de leur enfant. Cette immersion auprès de parents en a amené plusieurs à se rendre compte qu'elles connaissaient peu ou pas les parents, et même qu'elles entretenaient des préjugés à leur égard. Les conflits socio-cognitifs provoqués par cette expérience d'immersion ont donc considérablement motivés les élèves à réorganiser leurs représentations. Ce sont principalement l'observation des parents et des intervenantes dans les organismes ainsi que les rencontres d'encadrement qui ont contribué à favoriser ce travail en profondeur sur les représentations des élèves.

Si l'on se réfère toujours au processus d'apprentissage (Deshaies et al., 1996) pour tenter de situer le cheminement des élèves, il nous apparaît que le stage d'immersion exerce un puissant effet dans ses trois premières phases : l'activation des connaissances, l'élaboration et l'organisation. Les conflits socio-cognitifs provoquent chez l'élève une prise conscience de ses représentations. Elle constate les limites de ses préconceptions ce qui la motive à acquérir de nouvelles connaissances (élaboration) plus appropriées au travail en partenariat avec la famille et à les réorganiser. Dans plusieurs cas, les élèves font d'ailleurs remarquer qu'il ne s'agit pas de connaissances nouvelles mais plutôt de simplement appliquer dans le

contexte des adultes des notions déjà apprises pour l'intervention auprès des enfants (techniques d'écoute et de résolution de problèmes). Les trois autres phases du processus d'apprentissage ne sont pas directement abordées dans le cadre de cette activité d'apprentissage. Le contexte d'un stage d'observation limite forcément les possibilités de passer à une phase d'application ou de procéduralisation. Par ailleurs, nous tenons à souligner que ce n'est pas là le but de cette activité d'apprentissage. *Immersion dans un milieu* vise avant tout un travail en profondeur sur les représentations des élèves quant aux des parents et aux manières de leur offrir du soutien. Et c'est effectivement ce qui semble se produire pour la très grande majorité des élèves.

Complémentarité des deux activités d'apprentissage

Pendant les entrevues, cinq élèves sur un total de douze ont affirmé que le stage d'Immersion avait été l'activité les ayant aidées le plus à développer leur capacité à travailler avec les parents. Par ailleurs, pour quatre autres élèves, l'activité *Partenariat* s'avère la plus significative. Pour notre part, nous aurions de la difficulté à départager ces deux activités d'apprentissage qui nous apparaissent tout à fait complémentaires. D'un côté, *Immersion dans un milieu* suscite un travail en profondeur sur les représentations des élèves à l'égard du travail auprès des parents. Cette remise en question des représentations est préalable à tout apprentissage relatif à l'établissement d'une relation de partenariat avec la famille. Nous estimons, avec le recul, que les difficultés observées chez les élèves dans l'ancien programme d'études étaient probablement causées en bonne partie par des représentations des élèves, plus ou moins conscientes, qui interféraient avec les concepts à la base même du partenariat avec les parents. Par conséquent, *Immersion dans un milieu* est l'occasion pour l'élève de prendre conscience et de renégocier ses représentations. Cependant, il faut reconnaître que cette activité ne permet pas à l'élève de se rendre aux stades de l'application ou de la procéduralisation. L'activité d'apprentissage *Partenariat* permet d'y accéder dans une bonne mesure. C'est ce qu'indiquent plusieurs élèves, tant dans les entrevues que dans le questionnaire d'appréciation des activités d'apprentissage, lorsqu'elles soulignent la grande utilité des diverses simulations d'entrevue avec des parents. En résumé, *Immersion dans un milieu* sert à amorcer le développement de la compétence par un travail sur les représentations alors que *Partenariat* permet à l'élève de développer des habiletés d'analyse des problèmes et de s'exercer lors des simulations d'entrevue. Selon les élèves, l'une ou l'autre de ces activités d'apprentissage peut s'avérer plus significative. Ceci semble indiquer que la stratégie pédagogique rejoint l'ensemble des élèves dans la diversité de leurs styles d'apprentissage.

Question de recherche

Comme on se rappelle, notre question de recherche était la suivante :

Une stratégie pédagogique inspirée du paradigme de l'apprentissage permet-elle aux élèves du programme de TEE de développer adéquatement la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*?

Avec toute la prudence requise, nous en venons à la conclusion que la stratégie pédagogique mise au point selon le paradigme de l'apprentissage permet effectivement aux élèves de bien développer cette compétence. Nous appuyons cette opinion sur plusieurs données. D'une part les élèves elles-mêmes se perçoivent comme étant bien préparées au travail en partenariat. Leurs résultats à des questions portant sur la perception de leur préparation au travail avec les parents sont d'ailleurs significativement supérieurs à ceux de la cohorte d'élèves de l'année précédente. D'autre part, l'évaluation des activités d'apprentissage permet de constater que ces élèves estiment avoir réalisé les principaux apprentissages requis pour le travail en partenariat. Finalement, l'analyse des bilans à la suite du stage d'intervention, fait également ressortir de nombreux apprentissages des élèves ainsi qu'une importante prise de conscience quant à leurs représentations et une renégociation de celles-ci.

Quelques mois plus tard, soit à la session suivante après le stage d'intégration où elles avaient la pleine charge d'un groupe d'enfants, on observe chez les élèves des attitudes propices au travail en partenariat avec les parents. Notamment, les entrevues des élèves réalisées après ce stage d'intégration ont permis d'observer que les perceptions des élèves à l'égard des parents sont nettement positives. Pour ces élèves, les parents sont intéressés à collaborer et à s'engager dans l'éducation de leur enfant. Les élèves démontrent également une bonne capacité d'analyse et un jugement nuancé lorsque des difficultés surviennent avec les parents. De plus, ces élèves sont en mesure de suggérer des solutions. Par ailleurs, nous remarquons également que les élèves utilisent des moyens de communication variés et adaptés afin de réussir à communiquer efficacement avec les parents. Aussi, elles développent et appliquent des stratégies personnelles afin de créer le contact avec les parents. Finalement, la grande majorité des élèves considère avoir vécu une expérience valorisante avec les parents au cours de ce stage. Par conséquent, il n'est pas surprenant qu'à la fin du stage d'intégration, les élèves s'estiment être prêtes à travailler avec les parents. Pour notre part, l'ensemble de ces résultats nous amènent à considérer que la stratégie pédagogique a permis aux élèves de développer adéquatement la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources*.

Nous considérons également que cette recherche nous a permis d'illustrer qu'il est possible de soutenir les élèves dans le développement d'une compétence même si celle-ci présente des difficultés reconnues. Pour y parvenir, il s'agit avant tout de procéder à une analyse attentive de cette compétence et de miser sur une stratégie pédagogique axée sur l'apprentissage. L'analyse de la compétence peut s'effectuer dans une démarche systématique, faisant appel à des acteurs provenant du milieu du travail, comme ce fut le cas dans cette recherche, ou encore, elle peut se réaliser de manière plus modeste avec l'aide de l'équipe d'enseignant et des élèves. La stratégie pédagogique retenue doit absolument susciter le plein engagement de l'élève. Dans le cas présent, cet engagement passait forcément par une remise en question des représentations de l'élève et par la résolution de problèmes propres au domaine d'études. Cet engagement de l'élève peut évidemment prendre d'autres formes selon les circonstances.

Limites propres à cette recherche

Évidemment, nous l'avons déjà souligné à quelques reprises, cette recherche faisant appel à une méthodologie mixte, elle a permis de recueillir un ensemble de données variées qui dressent un portrait explicite de la situation. Par ailleurs, comme nous n'avons pas recouru à la méthode expérimentale, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer hors de tout doute que les résultats observés sont exclusivement causés par la stratégie pédagogique que nous avons expérimentée. En d'autres termes, d'autres variables tels que les autres cours du nouveau programme d'études peuvent avoir influencé ces résultats. À ce propos, il convient de rappeler que les élèves, lors des entrevues, affirment généralement que l'une ou l'autre des deux activités d'apprentissage constituant la stratégie pédagogique a été l'élément le plus significatif dans leur apprentissage. Du point de vue des élèves la stratégie pédagogique semble donc déterminante.

Une autre limite de cette recherche concerne en quelque sorte la validité externe de ces résultats. Dans le contexte de l'implantation des programmes d'études par compétences, il revient à chaque collège de déterminer ses activités d'apprentissage afin de développer les compétences requises par un programme d'études. Par conséquent, les activités d'apprentissage mises au point au Cégep de Saint-Jérôme ne sont pas nécessairement transférables dans un autre collège. Toutefois, nous considérons que les principes à la base même de cette stratégie peuvent être utiles à d'autres équipes d'enseignants désirant soutenir les élèves dans les apprentissages requis par cette compétence. Notamment, cette recherche fait ressortir les multiples avantages de placer les élèves en contact direct avec les parents, dans une situation où elles sont

en mesure d'apprendre des parents. Ce principe peut évidemment s'adapter de diverses manières selon les possibilités offertes dans les programmes d'études.

Poursuite de l'expérimentation et pistes de recherche

À la lueur de cette première expérimentation, la stratégie pédagogique sera reprise l'an prochain avec quelques légères adaptations. Nous souhaitons par exemple, améliorer quelques aspects de la rencontre de validation des connaissances lors de la phase III du tutorial (APPa). Nous sommes également conscients qu'il faut mieux préparer et encadrer les élèves dans la réalisation des schémas intégrateurs. Cette seconde expérimentation de la stratégie sera donc l'occasion d'apporter quelques correctifs et de poursuivre la réflexion sur le soutien aux élèves dans le développement de cette compétence.

Par ailleurs, nous croyons qu'il serait éventuellement intéressant de poursuivre des travaux afin de mieux comprendre la nature des représentations des élèves à l'égard du travail en partenariat avec les parents. Les bilans à la suite de l'activité d'apprentissage *Immersion dans un milieu* font état de plusieurs surprises de la part des élèves. Par exemple, celles-ci sont souvent en situation de conflit socio-cognitif lorsqu'elles observent les interventions des intervenantes dans ces organismes, ce qui d'ailleurs les motive à modifier leurs représentations. Ces bilans ainsi que diverses autres activités dont les rencontres d'encadrement permettent aux enseignants d'avoir une idée précise des nouvelles représentations élaborées au cours de cette démarche de l'élève. Toutefois, nous en savons nettement moins sur les pré-conceptions des élèves, celles qui entraînent en conflit avec certains concepts comme la relation d'aide et l'écoute. Il nous serait utile de mieux connaître les représentations de départ des élèves afin d'être encore plus en mesure d'accompagner les élèves dans leur apprentissage.

Nous considérons également que le suivi des élèves graduées au cours de leur première année de travail auprès des parents dans le milieu représente un thème de recherche fort pertinent. Nous pourrions ainsi vérifier plus attentivement si les acquis des élèves se maintiennent dans le temps. Par exemple, dans quelle mesure l'attitude positive des élèves à l'égard des parents demeure-t-elle? De quelles manières les jeunes éducatrices communiquent et établissent des liens de partenariat avec les parents? Quel soutien est offert dans le milieu de travail aux nouvelles éducatrices alors qu'elles en sont encore à la phase d'intégration de cette compétence? Nous y voyons là plusieurs pistes pertinentes pour approfondir l'ensemble du développement de cette compétence complexe. De nombreux impacts positifs découlent d'un véritable partenariat avec la famille, et ce tant pour le parent, l'éducatrice ou l'enfant lui-même. Il y a là à notre avis un argument majeur pour poursuivre les recherches dans ce domaine.

8 Références bibliographiques

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Anderson, P. M. (1998). *Parent-Provider Partnerships*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Aulagnier, M., Olm, C., & Simon, M.-O. (1998). Le partenariat entre les parents et les professionnels reste à définir. *Consommation et mode de vie- CREDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie)*(130), 1-3.
- Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie Collégiale*, 5(1), 17-22.
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*: AQPC.
- Beaudoin, C. (1998). *Programme «collaboration parent-éducatrice de service de garde» et place des parents à la garderie, recherche-action évaluative*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie non publié, Université Laval, Sainte-Foy.
- Bélanger, J., Carignan, P., Desjardins, N., Laurendeau, M.-J., & Kishchuck, N. (1994). Parents et garderie : approche intégrée de soutien à l'interaction. *Revue québécoise de psychologie*, 15(2), 91-111.
- Bernhard, J., Lefebvre, M. L., Murphy Kilbride, K., Chud, G., & Lange, R. (1999). Relations difficiles en éducation de la petite enfance : interaction entre parents et éducatrices dans des services de garde d'enfants ethnoculturels hétérogènes, *Échanges sur la recherche au Canada*, 1. Ottawa: Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Bertrand, M.-H. (1996). *La collaboration entre les parents et les éducatrices de service de garde et sa relation avec le développement de l'estime de soi de l'enfant*. Mémoire de maîtrise en éducation non publié, Université Laval, Sainte-Foy.
- Betsalel-Presser, R., Baillargeon, M., Romano-White, D., & Vineberg-Jacobs, E. (1989). La qualité de la garderie affecte-t-elle la transition de l'enfant vers la maternelle ? *Apprentissage et Socialisation*, 12(4), 227-237.
- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D., & Boudreault, P. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: NAEYC.
- Britner, P. A., & Phillips, D. A. (1995). Predictors of Parent and Provider Satisfaction with Child Day Care Dimensions: A Comparison of Center-Based and Family Child Day Care. *Child Welfare.*, 74(6), 1135-1168.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*(32), 512-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Chandler, K. (1999). *Parental involvement in Child Care*. Ottawa: Canadian Child Care Federation, CCCF-FCSGE.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville, Qc: Gaétan Morin.
- Coffman, J. (1999). *Making Families Matter at Two-Year Colleges : Training the Early Childhood Workforce to Support Families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles, Avis au ministre*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Delisle, S., & Cantin, G. (1994). *Évaluation en stage : un modèle de grilles*. Saint-Jérôme: Cégep de Saint-Jérôme.
- Département des soins infirmiers. (2001). *L'apprentissage par problèmes*. Montréal: Cégep du Vieux-Montréal.
- Département des soins infirmiers du Cégep du Vieux-Montréal. (2001). *L'apprentissage par problèmes*. Montréal: Cégep du Vieux-Montréal.
- Deshais, P., Fradette, R., Gagnon, C., Guy, H., Michaud, J.-P., Poirier, M., & Rouzier, G. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*: Pôle de l'Est.
- Désilets, M., & Brassard, C. (1994). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 7-10.
- Désilets, M., & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences [au collégial]. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19-23.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 3(1), 31-42.

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés* (rapport de recherche): CQRS/MEQ.
- Devaney, B. L., Ellwood, M. R., & Love, J. M. (1997). Programs That Mitigate the Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7, 88-112.
- Endsley, R. C., & Minish, P. A. (1991). Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 119-135.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on students achievement of teacher's practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In A. M. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In J. Dunn (Ed.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *What is a partnership program?* National Network of Partnership Schools. Consulté le 1 octobre 2002, à l'adresse URL : <http://www.csos.jhu.edu/p2000/program2.htm>
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, Family and Community Partnerships : Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Falardeau, I., & Cloutier, R. (1986). *Programme d'intégration éducative famille-garderie*. Québec: Office des services de garde à l'enfance.
- Forcier, P., & Laliberté, J. (1993). Enseigner... oui, mais comment. *Pédagogie Collégiale*, 6(3), 21-26.
- Fraser, H., & Caddell, D. (1999). Education Before 5 : Do Providers and Parents Want Different Things? *Early Child Development and Care*, 153, 35-49.
- Gable, S., & Cole, K. (2000). Parents' Child Care Arrangements and their Ecological Correlates. *Early Education and Development*, 11(5), 550-568.
- Galinsky, E. (1989). A parent/teacher study : Interesting results. *Young Children*, 45, 2-3.
- Galinsky, E. (1990). Why are some Parent/Teacher Partnership Clouded With Difficulties? *Young Children*, 45(5), 2-3;38-39.
- Galinsky, E., & Weissbourd, B. (1992). Family-centered child care. In O. Saracho (Ed.), *Issues in Child Care : Yearbook in Early Childhood Education* (Vol. 3, pp. 47-65). New York: Teachers College Press.
- Gaonac'h, D., & Golder, C. (1996). *Profession enseignante : Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Édition Hachette/Éducation.
- Ghazvini, A. S., & Readdick, C. A. (1994). Parent-caregiver communication and quality of care in diverse care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(207-222).
- Grégoire, R. (1999). Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois, *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise* (pp. 79-92). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L., & Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Boucherville: Gaétan Morin éditeur.
- Holloway, S. D. (2000). Preface to the Special Issue: Families and Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 11(5), 543-548.
- Holloway, S. D., Rambaud, M. F., Fuller, B., & Eggers-Pierola, C. (1995). What is "appropriate practice" at home and in child care?: Low-income mothers' views on preparing their children for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 451-473.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaine*. Paris: DeBoeck Université.
- Howes, C. (1987). Quality indicators in infant and toddler child care : The Los Angeles study. In D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care : What does research tell us?* (pp. 81-88). Washington, DC: NAEYC.
- Hughes, R. (1985). The informal help-giving of home and center childcare providers. *Family Relations*, 34, 359-366.
- Iowa State Department of Education. (1994). *Parent involvement in Education: A Resource for Parents, Educators, and Communities*. Des Moines: Iowa State Dept. of Education.
- Jacques, M. (1989). Socialisation de l'enfant de famille immigrante: l'importance de la communication famille-garderie. *Apprentissage et socialisation*, 12(4), 217-223.
- Jacques, M. (1992). *Communication Famille-Garderie et adaptation de l'enfant haïtien à ces deux contextes de socialisation*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Eds.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Katz, L. (2000). *Parenting and Teaching in Perspective*. Conférence présentée au Parent Child Conference, London (UK).
- Kontos, S. (1984). Congruence of parent and early childhood staff perceptions of parenting. *Parenting Studies, 1*(1), 5-10.
- Kontos, S. (1987). The attitudinal context of family-day care relationships. In S. Kontos (Ed.), *Annual advances in applied developmental psychology, Vol II: continuity and discontinuity of experience in child care* (pp. 91-114). Norwood, (NJ): Ablex.
- Kontos, S., & Dunn, L. (1989). Attitudes of caregivers, maternal experiences with day care, and children's development. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*, 37-51.
- Kontos, S., Raikes, H., & Woods, A. (1983). Early Childhood Staff Attitudes toward their Parent Clientele. *Child Care Quarterly, 12*(1), 45-58.
- Kontos, S., & Wells, W. (1986). Attitudes of Caregivers and the Day Care Experiences of Families. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 47-67.
- Kuhn, M. (Ed.). (2001). *La qualité des services de garde à l'enfance et la collaboration avec les parents*. (Vol. 6). Ottawa: Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université du Québec.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage : Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Palmer Press.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: ESF.
- Lee, L., & Seiderman, E. (1998). *The Parent Services Project*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lopez, E. M., & Dorros, S. (1999). Family-Centered Child Care.
- Lubeck, S., & deVries, M. (2000). The Social Construction of Parent Involvement in Head Start. *Early Education & Development, 11*(5), 633-658.
- McDonald Culp, A., Hubbs-Tait, L., Culp, R. E., & Starost, H.-J. (2000). Maternal Parenting Characteristics and School Involvement : Predictors of Kindergarten Cognitive Competence Among Head Start Children. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(1), 5-17.
- Meirieu, P. (1989). *L'école, mode d'emploi*. Paris: ESF.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1998). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec: Publications du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (2002). *Les services de garde à l'enfance*. Québec. Consulté le 20 juillet 2002, à l'adresse URL : http://www.mfe.gouv.qc.ca/4_service_de_garde/centre.html.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Techniques d'éducation à l'enfance : Programme d'études 322AO*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Emploi, d. l. s. s. e. d. l. f. (2004). *Les services de garde*. Consulté le 10-1-04, à l'adresse URL: http://www.mfe.gouv.qc.ca/serv_garde/parents/progamme_educatif/index.asp
- Ministère de l'emploi, d. l. s. s. e. d. l. f. (2004). *Services de garde*. Gouvernement du Québec. Consulté le 8/1/2004, à l'adresse URL: http://www.mfe.gouv.qc.ca/serv_garde/statistiques/index.asp#1
- Miron, J.-M. (1998). *La formation réflexive des éducatrices de garderies au soutien éducatif des parents en milieu socio-économiquement faible*. Unpublished Ph. D., Université de Montréal, Montréal.
- Morgan, G. (1998). *Transforming Training*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Parker, F. L., Piotrkowski, C. S., Kessler-Sklar, S., Baker, A., Peay, L., & Clark, B. (1997). *The Impact of Parent Involvement in Head Starts on Parents*. New York: National Council of Jewish Women.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie Collégiale, 9*(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire de compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation [professionnelle] se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie Collégiale, 11*(4), 16-22.
- Powell, D. R. (1980). Toward a sociological perspective of relations between parents and child care programs. *Advances in Early Education and day care, 1*, 203-226.
- Powell, D. R. (1998). Reweaving Parents into the Fabric of Early Childhood Programs. *Young Children, 53*(5), 60-67.
- Prost, A. (1990). *Éloge des pédagogues*. Paris: Éditions du seuil.

- Ramey, S. L., Ramey, C. T., Phillips, M. M., Lanzi, R. G., Brezaussek, C., Katholi, C. R., Snyder, S., & Lawrence, F. (1999). *Head Start Children's Entry into Public School : A Report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Roger, N., & Larue, C. (2002). *L'apprentissage par problèmes dans un programme d'études*. Paper presented at the Colloque de l'AQPC, Québec.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-22.
- Sanchez, J.-L. (2000). Comment renforcer le rôle social des crèches? *Le journal de l'Action sociale*(44), 19-26.
- Savard, L. (1999). Elaboration des activités d'apprentissage d'un programme révisé par compétences. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 21-22.
- Shimoni, R., & Baxter, J. (1996). *Working With Families - Perspectives for Early Childhood Professionals*. Don Mills (Ont.): Addison-Wesley Publishers Limited.
- Shpancer, N. (1998). Caregiver-Parent Relationships in Daycare : A Review and Re-Examination of the Data and Their Implications. *Early Education and Development*, 9(3), 239-259.
- Shpancer, N. (1999). Caregiver-Parent Relations in Daycare : Testing the Buffer Hypothesis. *Early Child Development and Care*, 156, 1-14.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., & Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie Collégiale*, 6(2), 14-19.
- Thomas, M., & Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant. Études comparatives*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Tochon, F. V., & Miron, J.-M. (2000). *Parents responsables (Rapport de recherche)*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tremblay, D. (1999). Aborder l'enseignement et l'apprentissage par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et des enseignantes dans Elaboration et mise en oeuvre des programmes par compétences [au collégial au Québec] : les besoins de perfectionnement [des enseignants]. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 24-30.
- Tremblay, G. (1990). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Bulletin d'information*, 6(6), 31.
- Tremblay, R. R. (2003). Quelques enjeux relatifs à l'enseignement des compétences. *Pédagogie Collégiale*, 17(2), 27-30.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vigotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor-Ed. Sociales.
- Zigler, E. F., & Turner, P. (1982). Parents and day care workers : A failed partnership ? In E. W. Gordon (Ed.), *Day Care : Scientific and social policy issues*. Boston, MA: Auburn House Publishing Company.

Annexe I
Questionnaire aux étudiantes

Cher(e) étudiant ou étudiante en Techniques d'éducation à l'enfance

Nous sollicitons votre collaboration dans le cadre d'une enquête sur le développement de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources* (019H). Nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire afin de nous permettre de mieux comprendre certains aspects du développement de cette compétence au cours du programme de formation.

Le présent questionnaire est anonyme et ne comporte aucune information susceptible de révéler l'identité des répondants. Soyez assuré(e) que toutes les mesures requises seront prises pour assurer la pleine confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Gilles Cantin
Enseignant au département de Techniques d'éducation à l'enfance

Directives :

- Répondez aux diverses questions directement sur la feuille.
- À moins d'avis contraire, cochez un seul choix parmi les réponses offertes.
- Le temps requis pour répondre à ce questionnaire est de moins de 10 minutes.

Annexe I – Questionnaire aux étudiantes

I – Renseignements généraux

1. Avez-vous déjà travaillé dans un service de garde comme éducateur ou éducatrice d'un groupe d'enfants (emploi d'été, remplacement...)?

Oui Non

N.B. Si vous avez répondu non, passez à la question 4.

2. Veuillez préciser la durée totale de cet(ces) emploi(s).

Moins de 20 jours de 20 à 60 jours
de 60 à 120 jours plus de 120 jours

3. Dans quel(s) type(s) de milieu(x) avez-vous travaillé ?

N.B. Vous pouvez cocher plus d'un item

Milieu familial	<input type="radio"/>	Installation	
		Poupons de 0 à 18 mois	<input type="radio"/>
Milieu scolaire	<input type="radio"/>	Enfants de 18 mois à 3 ans	<input type="radio"/>
		Enfants de 3 ans et plus	<input type="radio"/>

4. Quel est votre âge ?

18 et moins 19 ans 20 ans
21 ans 22 ans 23 ans et plus

5. Avez-vous des enfants ? Si oui, combien ?

aucun enfant 1 enfant 2 enfants
3 enfants 4 enfants et plus

II- Communication et collaboration

Compte-tenu des cours et des stages que vous avez suivis jusqu'ici dans le programme de TÉE, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

Tout à fait en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Très d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

6. Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent	1	2	3	4	5	6	7
8. J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté	1	2	3	4	5	6	7

10. Identifiez deux moyens concrets que vous souhaitez utiliser pour collaborer avec les parents

<ul style="list-style-type: none"> • •
--

Annexe II
Grille de codification

Annexe II -Grille de codification

Catégories	Description	Code	Exemples
Types d'activités de partenariat			
Soutien parental	Activités qui permettent au parent de mieux accomplir son rôle auprès de l'enfant. Il s'agit pour le milieu de garde de rendre l'information accessible, compréhensible.		
	Rencontre de groupe à dans le milieu portant sur un thème	Sou-r	Un atelier de discussion, un cours sur le développement enfant
	Informations transmises par le milieu de garde	Sou-in	Distribuer un dépliant sur les manières d'aider l'enfant à certaines périodes difficiles (coucher)
	Informations recueillies par le milieu auprès des parents pour mieux comprendre les enfants	Sou-ip	Un sondage pour identifier les besoins
	Offrir aux parents un modèle à reproduire	Sou-mod	Suggérer au parent d'observer les méthodes d'intervention de l'éducatrice
	Donner des conseils aux parents	Sou-con	Proposer au parent une intervention auprès son enfant (par exemple : heure du coucher)
Communication	Activités de communication permettant un échange d'information sur l'enfant, sur les attentes et objectifs de la famille ainsi que du milieu de garde		
	Utilisation d'un sondage pour aller chercher le point de vue du parent	Sondage	Un sondage sur les types d'activités que le parent souhaite pour son enfant
	Communication verbale	Com-v	Toute forme de communication verbale
	Communication verbale informelle	Com-vi	Échanges survenant lors de rencontres fortuites (arrivée du parent dans le milieu)
	Communication verbale formelle	Com-vf	Échanges présentant un caractère plus formel, initié par l'éducatrice ou le parent
	Communication écrite	Com-é	Toute forme de communication écrite
	Communication écrite par le biais d'un journal de bord	Com-é jb	L'éducatrice note ses observations de la journée dans un journal de bord
	Communication écrite par le biais de tableaux, d'affiches	Com-ét	Une affiche pour indiquer le programme d'activités de la semaine
	Rencontre formelle parent-éducatrice	Rencontre	Tenir une rencontre ayant un objectif particulier (faire part d'une observation)
Bénévolat	Participation non rémunéré du parent à des activités du milieu de garde		
	Participation à une sortie ou un événement spécial	Par-sp	Aller cueillir des pommes avec le groupe de son enfant
	Participation à une activité en classe	Par-cl	Venir présenter son métier
	Coup de main pour organiser un événement, un service	Par-cor	Préparer la fête de Noël
Apprentissage à domicile	Planifier et mettre en place une organisation des activités d'apprentissage favorisant une interaction entre le parent et l'enfant.		

Annexe II -Grille de codification

	Activités conçues pour favoriser les interactions parent-enfant	AD-pe	Matériel à rechercher pour préparer une activité
	Matériel à apporter de la maison	AD-mat	Trouver des photographies de la famille pour faire un collage sur ce thème
	Travaux à terminer à la maison	AD-ter	Poursuivre à la maison un bricolage
	Faire le point avec ses parents sur ses apprentissages	AD-ap	Par le biais d'un agenda, l'enfant communique à ses parents ses réussites
	Poursuivre une intervention auprès de l'enfant dans les deux milieux	AD-intervention	S'entendre sur une attitude à prendre dans les deux milieux face à l'enfant
Prise de décision	Mettre en place des mesures pour permettre à tous les groupes de parents, d'origines sociales ou ethniques différentes, de participer aux prises de décisions dans le milieu		
	Participation aux instances décisionnelles officielles	Pr-ca	Participer au conseil d'administration
	Aider les parents à prendre en main l'éducation de leur enfant	Pr-empowerment	Rappeler au parent l'importance de leur rôle auprès de l'enfant
	Faire participer le parent à la recherche de solutions lorsqu'il y a un problème avec l'enfant	Pr-prob	Tenir une réunion pour trouver des pistes d'intervention face au comportement agressif de l'enfant
	Valoriser la participation des parents aux décisions concernant le programme éducatif du groupe de leur enfant	Pr-cla	Encourager les parents à émettre des suggestions d'activités
Collaboration avec la communauté	Coordonner et mettre sur pied en collaboration avec le milieu un ensemble de services à la famille. Inviter les parents à s'engager dans le milieu.		
	Travailler en collaboration avec d'autres organismes pour offrir du soutien aux familles	Coll-org	Mettre sur pied, avec la maison des parents des ateliers sur le développement du jeune enfant
	Faire connaître les ressources du milieu	Coll-res	Rédiger un guide des ressources pour les familles
	Publiciser les activités et événement spéciaux offerts dans le milieu	Coll-év	Distribuer l'information sur la semaine de la famille et les activités s'y rattachant
Type de difficulté	Dans cette rubrique, on retrouve les difficultés évoquées qui pourraient nuire à la collaboration		
	Difficultés provenant du milieu de garde	Ace-milieu	Horaire peu propice aux rencontres
	Difficultés provenant de la situation elle-même	Ace-prob	Selon la gravité de la situation
	Difficultés provenant des parents eux-mêmes	Acep	Parent peu enclin à comprendre le point de vue de l'éducatrice

Annexe II -Grille de codification

	Difficultés reliées à une mauvaise collaboration des parents	Non-coll	Refus du parent de collaborer
	Difficultés de communication provenant des parents	Non-comm	Refus du parent de communiquer
	Difficultés reliées à une mauvaise image des éducatrices	Ace-Image	Parent qui considère les éducatrices comme des gardiennes
	Difficultés provenant de l'éducatrice	Aci	Gêne personnelle nuisant à l'établissement d'une relation
	Difficultés pour l'éducatrice à trouver les mots pour transmettre des informations particulières aux parents	Aci-ed-inf	Ne pas savoir comment expliquer à un parent que son enfant a un problème de développement
	Difficultés pour l'éducatrice à faire les premiers pas, à créer une relation de confiance	Aci-1pas	Ne pas savoir comment établir une relation de confiance dès le début
	Difficultés provenant à la fois des parents et des éducatrices	Ac2	Difficulté à communiquer entre le parent et l'éducatrice
	Difficultés provenant à la fois du parent et des éducatrices résultant d'un conflit de valeurs	Ac2-con	Une confrontation provoquée par des valeurs différentes
	Difficultés causées par l'enfant	Acenf	Lorsque l'enfant a un problème
	Difficultés dont l'origine n'est pas spécifiée	Ac-nul	La communication
Impacts de la collaboration	Identification des effets éventuels d'une collaboration		
	Impacts sur l'enfant	i-e	Un meilleur apprentissage
	Favorise le développement de l'enfant	i-edv	<i>Soutient plus le développement global de l'enfant</i>
	Favorise l'éducation	i-éd	Aide à éduquer l'enfant
	Favorise une meilleure aide à l'enfant	i-ea	Permet de répondre mieux à ses besoins
	Sécurise l'enfant	i-esc	<i>... cela apporte une sécurité à l'enfant</i>
	Assure le bien-être de l'enfant	i-ebe	<i>L'enfant se sent mieux</i>
	Diminue les discontinuités éducatives	i-edc	<i>Permet une meilleure stabilité à l'enfant entre les deux milieux</i>
	Améliore la qualité et la pertinence des interventions	i-eint	<i>Des interventions plus adaptées</i>

Annexe II -Grille de codification

	Impacts sur l'éducatrice		
	Meilleure connaissance, compréhension de l'enfant	i-ec	
	Obtenir de l'aide des parents	i-éap	<i>Recevoir des suggestions des parents</i>
	Meilleure reconnaissance professionnelle	i-epr	<i>Parents plus conscients des qualités de l'éducatrice</i>
	Impacts sur le parent		
	Permet d'informer le parent sur l'enfant (vécu, développement)	i-pdv	<i>Expliquer au parent le comportement de l'enfant</i>
	Permet de conseiller le parent	i-pc	<i>Donner des conseils au parent</i>
	Aide le parent	i-pa	<i>Offre de l'aide au parent</i>
	Favoriser l'engagement du parent	i-peng	<i>Inciter le parent à se sentir concerné par...</i>
	Favorise l'ouverture des parents	i-pou	<i>Les parents deviennent plus disponibles à communiquer</i>
	Sécurise le parent	i-psec	<i>Le parent se sent plus en sécurité</i>
	Impacts sur le parent et l'éducatrice		
	Favorise le contact	i-con	
	Permet une bonne relation parent-éducatrice	i-rel	
	Favorise la confiance mutuelle	i-conf	
	Favorise la communication entre les deux milieux	i-com	<i>Permet de savoir ce qui s'est passé à la maison</i>
	Améliore la qualité des interventions (maison et milieu)	i-int	
	Permet de s'entraider	i-sou2	
	Permet la prise d'ententes pour un meilleur suivi auprès de l'enfant	i-suivi	<i>À s'entendre sur différentes choses qui touchent l'enfant</i>
	Prévient des difficultés dans la relation parent-éducatrice	i-nonc	<i>Évite les conflits</i>

Annexe II -Grille de codification

	Permet de contribuer à la prévention des difficultés auprès de l'enfant	i-prévention	<i>Favorise une meilleure observation de l'enfant pour prévenir</i>
Perceptions	Description du rôle de l'éducatrice en regard de la collaboration	Percep-collaboration	
	Énoncé d'une perception positive du parent	Percep-positive/parent	
	Énoncé d'une perception négative du parent	Percep-negative/parent	
Formation reçue	Description de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles développées dans le cadre du programme en éducation à l'enfance		
	Apprentissages réalisés en stage	App-stage	
	Apprentissages réalisés dans des cours	App-cours	
	Commentaires globaux sur la valeur de ces apprentissages	Valeur-apprentissage	J'ai beaucoup appris...
	Identification de thèmes non-abordés	Manques	Nous aurions dû voir les manières d'aborder un parent en colère...
	Expérience personnelle vécue par l'étudiant(e)	Expérience personnelle	Moi, j'ai vu que ce parent ne voulait pas ...

Annexe III

Grille d'auto-analyse pour le programme TÉE
concernant l'approche centrée sur la famille

**Annexe III - Grille d'auto-analyse pour le programme TEE
concernant l'approche centrée sur la famille**

Traduit et adapté du *Sample self-assessment survey* (Coffman, 1999)

Cette grille d'auto-analyse permet d'évaluer les forces et les lacunes d'un programme de formation des élèves en regard de **l'approche centrée sur la famille**

Au terme du programme de formation, quel est le niveau de performance atteint habituellement par les élèves du programme pour chacun des énoncés suivants?

Échelle :

- 1- Niveau avancé** : les élèves finissant(e)s ont les connaissances et les habiletés requises pour agir efficacement et servir de modèles.
- 3- Niveau de base** : les élèves finissant(e)s ont les connaissances et les habiletés requises pour remplir cette tâche avec peu ou pas de supervision.
- 5- Niveau limité** : les élèves finissant(e)s n'ont pas les connaissances et les habiletés requises pour remplir cette tâche.

	Niveau avancé		Niveau de base		Niveau limité
1-Développement de l'enfant					
Mettre en place un programme d'éducation préscolaire respectant le niveau de développement de l'enfant (developmentally-appropriate)	1	2	3	4	5
Communiquer des informations aux parents concernant le développement de l'enfant	1	2	3	4	5
Expliquer aux parents les liens entre les activités du programme et le développement de l'enfant	1	2	3	4	5
Incorporer des caractéristiques de l'environnement familial dans l'aménagement de son local	1	2	3	4	5
Écouter et apprendre des parents concernant le développement de l'enfant	1	2	3	4	5
2-Développement professionnel de l'éducatrice					
Concevoir un plan de carrière	1	2	3	4	5
Adopter des pratiques efficaces de gestion de stress et de gestion du temps	1	2	3	4	5
Identifier et s'impliquer au sein d'organismes ou d'associations professionnelles régionales/provinciales/fédérales significatives	1	2	3	4	5
Identifier et participer à des activités de perfectionnement et développement professionnel	1	2	3	4	5
Relier son plan de carrière avec les activités de perfectionnement et de développement professionnel	1	2	3	4	5
3- Liens et réseautage entre organismes					
Recueillir et distribuer de l'information aux familles concernant les activités/programmes offerts par les organismes de la communauté	1	2	3	4	5
Mettre les familles en contact avec les activités/programmes offertes dans le milieu et ce, en lien avec leurs talents, leurs habiletés d'apprentissage	1	2	3	4	5
Parrainer, soutenir des activités pour la famille	1	2	3	4	5
Coopérer avec d'autres organismes du milieu offrant des services aux familles	1	2	3	4	5
Solliciter auprès des organismes du milieu du soutien pour les familles	1	2	3	4	5

	Niveau avancé		Niveau de base		Niveau limité
4-Développement communautaire					
Utilisation adéquate des ressources disponibles et partenariat avec les organismes et la communauté					
Référer les familles aux différentes ressources du milieu	1	2	3	4	5
Prendre des moyens pour contribuer à faire mieux comprendre au sein de la communauté les principes de base de l'éducation préscolaire	1	2	3	4	5
Inciter les familles à s'engager dans la communauté	1	2	3	4	5
Contribuer aux partenariats existants famille/milieu éducatif/communauté	1	2	3	4	5
Promouvoir de nouveaux partenariats famille/milieu éducatif/communauté	1	2	3	4	5
5-Soutien au développement de politiques					
Identifier, sur les plans local et national, les politiques et réglementations concernant les familles et les services de garde	1	2	3	4	5
Comprendre le processus de conception, des réglementations et politiques	1	2	3	4	5
Identifier les organismes locaux et nationaux oeuvrant dans le domaine de la famille et des services de garde	1	2	3	4	5
Identifier les manières de participer et d'influencer la conception des diverses politiques et réglementations concernant la famille et les services de garde	1	2	3	4	5
Participer sur le plan local ou national à la conception des diverses politiques et réglementations concernant la famille et les services de garde	1	2	3	4	5

Réflexions et commentaires :

	Niveau avancé		Niveau de base		Niveau limité
6-Soutien à la famille et aux parents					
6.1 Connaissances générales sur la famille					
Démontrer une connaissance des pratiques propres à l'éducation interculturelle	1	2	3	4	5
Démontrer une connaissance des impacts de l'environnement social et communautaire sur la famille et l'enfant	1	2	3	4	5
Tenir compte de la diversité culturelle des enfants dans le programme d'activités et dans l'aménagement de l'espace	1	2	3	4	5
Établir des liens avec les pères et les impliquer	1	2	3	4	5
Offrir du soutien aux parents-adolescents	1	2	3	4	5
6.2 Communication parent-éducatrice					
Utiliser les parents comme personnes-ressources pour apprendre à connaître leurs enfants	1	2	3	4	5
Communiquer par écrit aux parents les progrès de leur enfant	1	2	3	4	5
Mener de façon efficace des rencontres de parents	1	2	3	4	5
Demander des informations aux parents concernant le comportement de l'enfant à la maison et le vécu familial	1	2	3	4	5
Communiquer avec le parent en utilisant des moyens diversifiés et novateurs (Web, courriel, bulletin d'information)	1	2	3	4	5
6.3 Soutien à la famille					
Démontrer une connaissance du concept de soutien familial et des types de pratiques en ce domaine	1	2	3	4	5
Identifier et soutenir les forces du parent ou de la famille	1	2	3	4	5
Mettre en pratique des habiletés en andragogie et en développement de la personne	1	2	3	4	5
Être alerte à des dynamiques de groupe et être capable d'intervenir de façon appropriée	1	2	3	4	5
Gérer d'une façon satisfaisante des conflits avec les parents	1	2	3	4	5
6.4 Engagement du parent face à son enfant					
Encourager la participation et l'engagement du parent ou de la famille	1	2	3	4	5
Encourager les parents à offrir des activités d'apprentissage pour l'enfant à la maison	1	2	3	4	5
Concevoir des tâches, des activités à effectuer à la maison demandant la participation des parents	1	2	3	4	5
Concevoir avec les parents des activités d'apprentissage pour la maison	1	2	3	4	5
Effectuer des visites au domicile des parents	1	2	3	4	5

	Niveau avancé		Niveau de base		Niveau limité
6.5 Engagement du parent dans le milieu de garde					
Encourager les parents à être des ressources, en participant à des activités dans le milieu de garde ou lors de sorties	1	2	3	4	5
Identifier les talents et les habiletés des parents pouvant être mis à contribution	1	2	3	4	5
Créer des occasions permettant aux parents de s'engager dans les activités du milieu de garde	1	2	3	4	5
Profiter des diverses occasions pour solliciter et utiliser les talents des parents.	1	2	3	4	5
Encourager les parents à défendre et à promouvoir, dans leur milieu, les intérêts des enfants et du personnel éducateur	1	2	3	4	5
6.6 Liens famille-communauté					
Référer la famille aux services offerts dans le milieu	1	2	3	4	5
Mettre en contact les familles partageant des intérêts communs	1	2	3	4	5
Favoriser le partage de loisirs et le soutien mutuel entre les parents	1	2	3	4	5
Mettre en contact et impliquer les familles dans les partenariats famille-milieu éducatif-communauté	1	2	3	4	5
Travailler avec les autres professionnels du milieu desservant les familles	1	2	3	4	5
6.7 Participation du parent à la prise de décision					
Encourager et favoriser le <i>leadership</i> du parent	1	2	3	4	5
Encourager et soutenir les prises de décision du parent en regard de l'enfant	1	2	3	4	5
Tenir des rencontres de parents pour recueillir leurs idées concernant le programme d'activités	1	2	3	4	5
Inviter les parents à participer aux comités et au conseil d'administration du service de garde	1	2	3	4	5
Aider les parents à mettre sur pied des mécanismes leur permettant d'exprimer leurs besoins, intérêts et recommandations en matière d'éducation préscolaire	1	2	3	4	5

Réflexions et commentaires :

Annexe IV

Grille d'entrevue semi-dirigée

Grille d'entrevue- version individuelle

REMERCIEMENTS D'USAGE ET MISE AU POINT (DURÉE, ENREGISTREMENT, ...)

Demander aux participantes de se présenter en donnant leur prénom, leur âge, leur expérience de travail et leur situation familiale... Demander de signer le formulaire de consentement...

REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTES

Mise en situation (Impressions générales)

J'aimerais que tu me parles des parents dans les CPE. Quels types de relations ont-ils avec les éducatrices ? Est-ce satisfaisant ?

Sentiments

Comment te sens-tu à l'idée de travailler avec les parents?

La collaboration

À quoi cela peut servir de collaborer avec les parents ?

Concrètement, comment crois-tu que tu pourrais mettre en place une collaboration ? Des exemples

La communication

Quels moyens penses-tu utiliser pour communiquer avec les parents ?

Les difficultés appréhendées

Quels problèmes pourraient survenir dans cette relation avec les parents?

La formation

Est-ce que tu te sens actuellement suffisamment préparée pour travailler avec les parents ?

Autres commentaires ...

Annexe V
Questionnaire d'évaluation
des deux activités d'apprentissage

Annexe V – Questionnaire d'évaluation des deux activités d'apprentissage

Encerchez votre groupe A B

Dans un premier temps, en regard de la compétence *Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources ...*

Compte-tenu des cours et des stages que vous avez suivis jusqu'ici dans le programme de TÉE, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec ces affirmations:

Tout à fait en désaccord	Très en désaccord	En désaccord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Très d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1. Je me sens capable d'établir la communication avec les parents d'un groupe d'enfants dont j'aurais la charge	1	2	3	4	5	6	7
2. J'ai une idée précise des informations utiles à transmettre au parent	1	2	3	4	5	6	7
3. J'ai une perception claire de mon rôle et de mes responsabilités face au parent	1	2	3	4	5	6	7
4. Je sais comment m'y prendre pour collaborer avec le parent quand son enfant vit une difficulté	1	2	3	4	5	6	7

Annexe V – Questionnaire d'évaluation des deux activités d'apprentissage

Concernant le cours **Partenariat**, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

	Tout à fait en désaccord 1	En désaccord 2	Plus ou moins d'accord 3	Assez d'accord 4	Tout à fait d'accord 5
Contenu					
1. J'ai appris divers moyens pour soutenir le parent lors de l'intégration de son enfant dans un service de garde	1	2	3	4	5
2. Je me sens prêt(e) à mettre en place ces moyens	1	2	3	4	5
3. J'ai appris divers moyens pour établir la communication avec le parent	1	2	3	4	5
4. Je suis capable de formuler des messages constructifs et appropriés aux parents	1	2	3	4	5
5. Je connais les différents types de collaboration (typologie d'Epstein)	1	2	3	4	5
6. J'ai appris comment mener une rencontre ponctuelle parent-éducatrice	1	2	3	4	5
7. Je me sens prêt(e) à mener une rencontre ponctuelle	1	2	3	4	5
8. Je connais les mécanismes de défense et les attitudes requises pour y répondre	1	2	3	4	5
9. Je connais les grandes lignes du protocole CLSC-CPE	1	2	3	4	5
10. Je connais le rôle de l'éducatrice et ses limites, dans une démarche de soutien à la famille	1	2	3	4	5
11. Je suis en mesure d'identifier les situations où il est requis de référer les parents à des ressources externes	1	2	3	4	5
12. Je me sens prêt(e) à participer à une démarche de collaboration avec des personnes-ressources	1	2	3	4	5
Méthodologie					
Quelle est votre appréciation de chacune des phases de la méthode d'apprentissage par problèmes (APP) ?					
13. La phase I (étude du problème en petit groupe)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
14. La phase II (le travail personnel)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
15. La phase III (validation des connaissances, le retour au problème)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
16. La phase IV (présentation des solutions, jeux de rôles)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
17. Appréciation de l'ensemble de la méthode d'apprentissage par problèmes	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
18. Les points forts de cette méthode					
19. Les aspects à améliorer					
Évaluation					
Quelle est votre appréciation de chacune des modes d'évaluation suivants?					
20. Examen de mi-session	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
21. Entrevue individuelle (rencontre ponctuelle)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
22. Simulation rencontre avec personne-ressource	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
23. Commentaires					

Annexe V – Questionnaire d'évaluation des deux activités d'apprentissage

Concernant le cours **Immersion dans un milieu**, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :

Tout à fait en désaccord 1	En désaccord 2	Plus ou moins d'accord 3	Assez d'accord 4	Tout à fait d'accord 5	
24. Le travail d'inventaire des ressources communautaires m'a permis d'effectuer des apprentissages significatifs	1	2	3	4	5
25. La préparation avant le stage était adéquate	1	2	3	4	5
26. La durée du stage d'immersion était adéquate (20 hrs)	1	2	3	4	5
27. Le stage d'immersion m'a permis de réaliser des apprentissages significatifs quant à la réalité des parents	1	2	3	4	5
28. Le stage d'immersion m'a permis de réaliser des apprentissages significatifs quant aux interventions pour soutenir les parents	1	2	3	4	5
29. Le stage d'immersion m'a permis de réaliser des apprentissages significatifs sur mes habiletés et mes limites	1	2	3	4	5
30. Les rencontres d'encadrement m'ont permis de mieux comprendre le soutien aux parents offert dans l'organisme observé	1	2	3	4	5
31. Les rencontres d'encadrement m'ont permis de découvrir diverses manières de soutenir les parents	1	2	3	4	5
32. Le bilan personnel m'a permis d'approfondir ma réflexion sur l'expérience en stage	1	2	3	4	5
33. La séance d'affichage m'a permis de connaître un ensemble de ressources	1	2	3	4	5
34. Les points forts de cette méthode					
35. Les aspects à améliorer					
Évaluation					
Quelle est votre appréciation de chacune des modes d'évaluation suivants?					
36. Travail d'inventaire des ressources	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
37. Bilan de stage d'immersion	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
38. Présentation orale du bilan	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
39. Séance d'affichage (affiche et présentation)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
40. Étude comparative des ressources (identification des ressources en fonction de situations)	Insatisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
41. Commentaires					

