

La collaboration famille – milieu de garde
Ce que nous apprend la recherche
Family Collaboration in the Day-Care Setting
What the Research Tells Us
La colaboración familia – medio de guarda
Lo que nos enseña la investigación

Sylvain Coutu, Suzanne Lavigueur, Diane Dubeau and Marie-Ève Beaudoin

Volume 33, Number 2, Fall 2005

Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079102ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079102ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. & Beaudoin, M.-È. (2005). La collaboration famille – milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85–111. <https://doi.org/10.7202/1079102ar>

Article abstract

The main objective of this article is to present a review of writings about collaboration and communication between day-care educators and parents. The first part of the article deals with theoretical and historical aspects of the collaboration between adults involved in the education of young children. The effects of parents' involvement in pre-school educational settings as demonstrated by scientific research, are then examined (especially the effects of this involvement on the development and well-being of infants). The next point defines and illustrates the different forms this collaboration between parents and educators can take, and identifies the conditions required for a successful collaboration. The review ends with a look at three themes that have particularly captured the attention of researchers: parents' satisfaction with educational services, parent-educator communication strategies and the question of the educational concordance among the adults who take care of the young children on a daily basis. The conclusion summarizes the main points that emerge from the documents consulted, and presents a few promising avenues for future research.

La collaboration famille – milieu de garde : ce que nous apprend la recherche

Sylvain COUTU

Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada

Suzanne LAVIGUEUR

Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada

Diane DUBEAU

Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada

Marie-Ève BEAUDOIN

Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada

RÉSUMÉ

Le principal objectif de cet article est de présenter une recension des écrits portant sur la collaboration et la communication entre les parents et les éducatrices travaillant en milieu de garde. Dans un premier temps, l'article aborde les aspects théoriques et historiques associés à la collaboration entre les adultes qui participent à l'éducation des jeunes enfants. Les effets de l'implication des parents dans les milieux éducatifs préscolaires, tels que démontrés par la recherche scientifique, font ensuite l'objet d'une attention particulière (notamment les effets de cette implication sur le développement et le bien-être des tout-petits). Le point suivant définit et illustre les différentes formes que peut prendre la collaboration entre les parents et

les éducatrices; les conditions de réussite de cette collaboration sont également identifiées. La recension se termine en abordant trois thèmes ayant particulièrement attiré l'attention des chercheurs : la satisfaction des parents à l'égard des services éducatifs, les stratégies de communication parent-éducatrice et la question de la concordance éducative entre les adultes qui prennent quotidiennement en charge les jeunes enfants. La conclusion résume les points saillants qui se dégagent de la documentation consultée et présente quelques pistes prometteuses pour les recherches futures.

ABSTRACT

Family Collaboration in the Day-Care Setting: What the Research Tells Us

Sylvain Coutu, Suzanne Lavigueur, Diane Dubeau and Marie-Ève Beaudoin
Research Group on Educational Quality in Children's Living Environments (QEMVIE)
Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

The main objective of this article is to present a review of writings about collaboration and communication between day-care educators and parents. The first part of the article deals with theoretical and historical aspects of the collaboration between adults involved in the education of young children. The effects of parents' involvement in pre-school educational settings as demonstrated by scientific research, are then examined (especially the effects of this involvement on the development and well-being of infants). The next point defines and illustrates the different forms this collaboration between parents and educators can take, and identifies the conditions required for a successful collaboration. The review ends with a look at three themes that have particularly captured the attention of researchers: parents' satisfaction with educational services, parent-educator communication strategies and the question of the educational concordance among the adults who take care of the young children on a daily basis. The conclusion summarizes the main points that emerge from the documents consulted, and presents a few promising avenues for future research.

RESUMEN

La colaboración familia – medio de guarda: lo que nos enseña la investigación

Sylvain Coutu, Suzanne Lavigueur, Diane Dubeau y Marie-Ève Beaudoin

Grupo de investigación sobre la calidad educativa en los diversos medios de vida del niño (QEMVIE)

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

El objetivo principal del presente artículo es presentar una recensión de escritos sobre la colaboración y la comunicación entre la familia y las educadoras que trabajan en el medio de guarda. Por principio, el artículo aborda los aspectos teóricos e históricos asociados a la colaboración entre los adultos que participan en la educación de los niños. Los efectos de la implicación de los padres de familia en los medios educativos preescolares, tal y como ha sido demostrado por la investigación científica, se estudian con particular atención (principalmente los efectos de dicha implicación sobre el desarrollo y el bienestar de los niños). Enseguida se definen e ilustran las diferentes formas que puede tomar la colaboración entre los padres de familia y las educadoras; también se identifican las condiciones que favorecen el éxito de dicha colaboración. La recensión se termina al abordar tres temas que han captado la atención de los investigadores: la satisfacción de los padres de familia en lo que respecta a los servicios educativos, las estrategias de comunicación familia-educadoras y la cuestión de la concordancia educativa entre los adultos que se encargan cotidianamente de los niños. La conclusión resume los puntos sobresalientes que se desprenden de la documentación consultada y presenta algunas pistas prometedoras para las investigaciones futuras.

Introduction

Le nombre d'enfants d'âge préscolaire fréquentant un Centre de la petite enfance (CPE) ou une garderie privée a considérablement augmenté au cours des dernières années au Québec comme partout ailleurs au Canada et en Amérique du Nord. Selon les dernières statistiques publiées par le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille¹ (MESSF, 2004), il y avait au 31 décembre 2003, 171 644 places existantes dans le réseau québécois des services de garde. Les services dispensés par les CPE (le volet « public » du réseau) ont comblé les besoins de 80 % des familles ayant un enfant d'âge préscolaire en milieu de garde. Ce pourcentage regroupe à la fois les services en installation, qui sont offerts dans des établissements, et les services en milieu familial, qui sont dispensés dans des résidences privées tout

1. Voir le site du MESSF du Québec à l'adresse suivante : www.messf.gouv.qc.ca/

en étant coordonnés par les CPE. Pour leur part, les garderies privées, qu'elles soient ou non à but lucratif, ont offert leurs services à moins de 20 % des familles. Les instances gouvernementales estiment que le nombre d'enfants québécois qui fréquentent un milieu de garde va continuer de s'accroître pour atteindre l'objectif de 200 000 places autour de 2006. Notons qu'il s'agit ici de places dites à contribution réduite (coût de 7 \$/jour pour les parents), subventionnées par l'État.

Les jeunes enfants sont donc en contact quotidiennement, et de façon plus précoce que dans le passé, avec plusieurs « agents de socialisation » autres que les parents. Ces derniers ne sont plus les seuls adultes impliqués dans l'éducation de leurs enfants avant l'entrée à la maternelle ou à l'école. Cette nouvelle réalité soulève plusieurs questions importantes concernant les liens entre la famille et les milieux de garde. Par exemple : Comment se fait le partage des tâches et des responsabilités entre les parents et les éducatrices? Comment les parents et les autres intervenants en petite enfance s'y prennent-ils pour collaborer et communiquer ensemble? Est-il souhaitable pour l'enfant que tous les adultes qu'il côtoie adoptent les mêmes pratiques éducatives? Les parents sont-ils satisfaits des services rendus par les éducatrices? Quelles sont les attentes des éducatrices face aux parents et quelle place leur font-elles dans leur programme d'activités? Que se passe-t-il sur le plan des interactions parent-éducatrice lorsqu'un enfant présente des besoins spéciaux ou manifeste de façon précoce certains problèmes de comportement? Toutes ces questions sont d'une grande pertinence pour quiconque est préoccupé par la qualité éducative des environnements de vie des jeunes enfants. Le principal objectif de cet article est donc de fournir des éléments de réponse à ces questions en présentant une recension des études portant sur la collaboration et la communication parent-éducatrice. De façon plus précise, les données pertinentes issues des travaux recensés seront présentées à l'intérieur des cinq sous-sections suivantes : 1. les considérations théoriques; 2. l'historique de la collaboration parent-éducatrice; 3. les effets reconnus de l'implication des parents; 4. les types de collaboration famille-milieu de garde et; 5. les conditions de réussite de cette collaboration intermilieux.

Considérations théoriques

Le modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979) constitue le cadre de référence de la plupart des études qui s'intéressent aux liens de collaboration entre les milieux familial et de garde. Ce modèle théorique présente la particularité de tenir compte de l'ensemble des facteurs (individuels, sociaux, culturels, économiques et temporels) ainsi que de leurs interrelations pour expliquer le développement de l'enfant. Dans cette perspective écologique, le milieu de garde de l'enfant représente un microsystème (au même titre que la famille) ayant ses influences propres sur le développement et le bien-être de l'enfant – influences qui résultent des interactions entre l'enfant et les différentes composantes physiques et humaines présentes dans ce type d'environnement (par exemple, les éducatrices, les camarades de jeu, les activités, etc.). Par contre, ce milieu de vie n'est pas considéré

comme un lieu éducatif dissociable des autres contextes de vie de l'enfant. Le modèle théorique stipule en effet que les relations vécues à l'intérieur du microsystème « milieu de garde » influencent – et sont influencées par – les relations développées dans les autres microsystèmes, dont le milieu familial. Ces influences réciproques entre les microsystèmes représentent ce que Bronfenbrenner (1979) a qualifié de mésosystème. Celui-ci nous invite à tenir compte des différents milieux de vie où évolue l'enfant et à considérer tous leurs niveaux d'influences mutuels dans l'élaboration des mesures visant à assurer le développement optimal de celui-ci. Ainsi, la vision écologique reconnaît les impacts positifs que peuvent avoir les interventions dans un milieu donné sur les autres contextes de vie de l'enfant. Par exemple, l'établissement d'un partenariat éducatif entre le milieu de garde et la famille peut non seulement contribuer à mieux répondre aux besoins de l'enfant dans chacun de ses microsystèmes, mais ce partenariat peut aussi préparer, en prévision des années à venir, un mode de collaboration et d'échanges entre la famille et l'école. L'importance de cette influence mésosystémique (par exemple : la communication parent-enseignante) dans l'intégration scolaire des enfants est d'ailleurs bien connue (MSSSQ, 1998).

La collaboration parent-éducatrice d'un point de vue historique

Les termes « partenariat, collaboration et communication » avec les parents font de plus en plus partie du vocabulaire des éducatrices et des autres intervenants en petite enfance. Cependant, on reconnaît aujourd'hui que le milieu de garde et la famille ont pendant longtemps été considérés comme des univers éducatifs distincts ayant relativement peu de choses en commun (Powell, 1998). Les premiers programmes de formation dans le domaine de l'éducation préscolaire étaient presque exclusivement centrés sur l'enfant et sur l'organisation du milieu de vie. En fait, ces programmes de formation avaient pour principal objectif d'habiliter les éducatrices à créer des environnements de vie sécuritaires et stimulants pour les jeunes enfants à partir d'une série de critères établis par les experts dans le domaine (Carter, 2000). Les éducatrices étaient invitées à prendre en charge leur milieu de garde et à se l'approprier, sans nécessairement consulter les parents ou prendre en compte leur point de vue. On enseignait alors aux éducatrices que leur rôle envers les parents consistait essentiellement à les informer et à les soutenir en leur « montrant les meilleures stratégies éducatives à utiliser avec leur enfant » (Carter, 2000). Les comportements et les attitudes à adopter envers les autres adultes (notamment les parents) pour créer des liens de collaboration étaient rarement, sinon jamais, abordés par les formateurs (File, 2001). L'idée de consulter les parents, de les impliquer ou d'utiliser leurs compétences dans l'organisation et la mise en œuvre d'activités éducatives dans le milieu de garde était rarement évoquée et encore moins souvent mise en pratique. L'approche traditionnelle, qui a longtemps prévalu dans les programmes préscolaires, misait avant tout sur l'éducation des parents et sur la « protection de

L'approche traditionnelle, qui a longtemps prévalu dans les programmes préscolaires, misait avant tout sur l'éducation des parents et sur la « protection de l'enfant » (vision « child saver »), de manière à compenser, disait-on, pour les déficits et les lacunes du milieu familial

Les experts s'entendent pour dire que plusieurs facteurs ont contribué à élargir la place faite aux parents dans les services d'éducation préscolaire, notamment le développement des connaissances, la transformation des réalités familiales ainsi que l'action des groupes de promotion et de soutien aux familles.

l'enfant » (vision « child saver »), de manière à compenser, disait-on, pour les déficits et les lacunes du milieu familial (Powell & Diamond, 1995).

Cette conception des rapports entre les différents adultes qui accompagnent quotidiennement les enfants laissait supposer que les compétences éducatives et les connaissances concernant « ce qui est bon » pour l'enfant étaient surtout détenues par les enseignantes ou les éducatrices, alors que les parents étaient souvent perçus comme des personnes peu compétentes que l'on devait « éduquer » (Kontos & Dunn, 1989). De nos jours, les intervenants en petite enfance admettent volontiers que cette attitude est quelque peu condescendante (sinon dénigrante) envers les parents et qu'elle est peu propice au développement d'une relation positive avec ceux-ci (Carter, 2000; Coleman & Wallinga, 2000). Il semble maintenant bien admis que le succès de l'éducatrice avec les enfants et le fonctionnement optimal du milieu de garde sont liés de façon inextricable à la qualité de la relation que celle-ci entretient avec la famille (Hamilton, Roach, & Riley, 2003; Powell, 1998).

Mais comment explique-t-on cette évolution dans la manière de concevoir le rôle et l'implication des parents dans les environnements éducatifs extrafamiliaux? Les experts s'entendent pour dire que plusieurs facteurs ont contribué à élargir la place faite aux parents dans les services d'éducation préscolaire, notamment le développement des connaissances, la transformation des réalités familiales ainsi que l'action des groupes de promotion et de soutien aux familles. Tout d'abord, le développement des connaissances et des modèles théoriques dans le domaine de la psychologie de l'enfant a sans aucun doute favorisé le rapprochement de tous les acteurs qui gravitent autour des enfants. Tel que mentionné précédemment, la vision écologique et systémique de Bronfenbrenner, bien illustrée dans le proverbe « il faut un village entier pour éduquer un enfant », a eu un impact certain sur la philosophie éducative d'un bon nombre de programmes en petite enfance (Powell, 1998). Les travaux réalisés ces dernières années en lien avec la théorie de l'attachement ont également ajouté à nos connaissances sur le rôle central joué par les parents et les éducatrices dans le développement socio-émotionnel des enfants (Elicker & Fortner-Wood, 1995; Fein & Fox, 1990). En résumé, ces travaux ont démontré que les enfants avaient la capacité de former des liens d'attachement multiples avec les adultes « significatifs » présents dans leur entourage (Sroufe, Carlson, Levy, & Egeland, 1999) et que la fréquentation d'un service de garde de qualité n'affectait pas la qualité et la sécurité de leur relation d'attachement avec la mère (NICHD Early Child Care Research Network, 1997; Shpancer, 2002).

Les nombreuses transformations qu'a connues la famille ces dernières années seraient aussi du nombre des facteurs à considérer dans la reconfiguration du rôle parental dans les programmes préscolaires. Les changements sociétaux, tels que la baisse du taux de natalité, le nombre élevé de séparations parentales et l'augmentation significative des femmes ayant de jeunes enfants sur le marché du travail, ont radicalement modifié les besoins des jeunes familles en matière de services éducatifs. Cela a forcé les milieux de garde à diversifier leur offre de services et à réviser leur façon de travailler avec les parents de manière à mieux répondre aux besoins de ces derniers. Dans cette perspective, Powell (1998) a constaté que l'image projetée par les

milieux de garde a considérablement évolué au cours des trente dernières années. Selon lui, ces milieux sont de plus en plus perçus comme des systèmes de soutien parental dont la fonction s'apparente à celle de la famille élargie traditionnelle (version moderne).

Dans la foulée de ces transformations sociales, plusieurs groupes et associations de parents se sont formés pour promouvoir les intérêts de la famille ou, encore, pour informer et soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle (par exemple : l'Institut Vanier de la Famille, le Conseil Québécois de la famille, le *Alliance for Parental Involvement in Education*, le *National Coalition for Parent Involvement in Education* et le *Commonwealth Institute for Parent Leadership*). Suivant les recommandations de ces groupes, certains parents ont décidé de jouer un rôle plus actif dans le développement et le fonctionnement des services à la famille. À titre d'exemple, au Québec, les parents qui le désirent peuvent s'impliquer dans la gestion et l'organisation de leur milieu de garde en siégeant sur le Conseil d'administration de leur CPE. En participant activement aux décisions les concernant, les parents mettent en place des stratégies dites d'appropriation (« empowerment ») qui favorisent leur intégration et leur implication dans les milieux préscolaires (Miron, 2003). À ce sujet, il est intéressant de souligner que l'implication plus grande des parents dans les milieux éducatifs des enfants constitue un phénomène observé à l'échelle mondiale (Cochran, 1993).

Les effets de l'implication des parents

Cette implication accrue des parents profite-t-elle aux enfants? La recherche a démontré que la participation effective des parents dans les programmes éducatifs joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire et l'adaptation sociale des enfants (Deslandes, 1999; McBride, 1999; Shepard & Carlson, 2003). En fait, de nombreux bénéfices directement imputables à l'implication parentale dans l'éducation des jeunes enfants ont été constatés dans les études menées ces dernières années. À titre d'exemple, on observe une plus grande motivation scolaire, de meilleurs rapports parent-enseignant et une persévérance accrue dans les programmes éducatifs spéciaux (Epstein, 1996; Katz & Bauch, 1999; McBride, 1999). D'autres études relient l'implication des parents dans les milieux préscolaires à des retombées positives pour les jeunes enfants sur le plan de la qualité de leur relation d'attachement avec la mère. Ainslie (1990) constate que les mères qui s'impliquent le plus dans leur service de garde (en faisant du bénévolat, en participant aux réunions de parents) ont de jeunes enfants ayant une meilleure sécurité d'attachement à leur mère (et à leur éducatrice) comparés à ceux dont les parents s'impliquent peu.

Encouragés par de tels résultats, plusieurs spécialistes de l'éducation préscolaire ont récemment développé de nouvelles mesures visant à stimuler la participation des parents dans les programmes éducatifs (par exemple : en faisant preuve de créativité dans la manière d'associer les parents aux activités, en multipliant les modalités de rétroaction positive, etc.). Certaines de ces mesures visent plus spéci-

La recherche a démontré que la participation effective des parents dans les programmes éducatifs joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire et l'adaptation sociale des enfants

fiquement les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux (Marshall & Miranda, 2002; Peterander, 2000) ou issus des milieux à risque (McBride, Bae, & Rane, 1998), alors que d'autres interventions sont destinées à tous les parents d'enfants d'âge préscolaire qui utilisent un service de garde (Hamilton et al., 2003). Au Québec, quelques programmes ont spécifiquement été élaborés dans le but de rapprocher les familles et les milieux de garde : le *Programme d'intégration éducative famille-garderie* (Falardeau & Cloutier, 1986), le *Programme Parents responsables* (Tochon & Toupin, 1993) et, plus récemment, le *Programme ECO-Famille* (Nault & Sinclair, 2003). Ce dernier programme est particulièrement intéressant, car il vise à soutenir les parents dans leur rôle d'éducateur en leur proposant plusieurs outils d'analyse et en leur présentant différentes façons de faire avec les jeunes enfants.

La recherche a mis en lumière le fait que l'implication parentale entraîne aussi des retombées positives du côté du personnel éducatif. Plus spécifiquement, il a été démontré que les éducatrices et les enseignantes qui utilisent le plus les stratégies favorisant l'implication et l'*empowerment parental*, entretiennent des rapports plus satisfaisants avec les parents, ont moins de préjugés négatifs à l'égard de ceux-ci et ont plus de facilité à surmonter les obstacles qui nuisent à la qualité de la collaboration famille/milieu éducatif (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette, & Hamby, 1992; Epstein, 1983; Katz & Bauch, 1999).

S'appuyant en grande partie sur ces résultats prometteurs, plusieurs associations ou fédérations professionnelles des intervenants en petite enfance ont formellement pris position en faveur de toute initiative visant à renforcer la communication et les liens de collaboration entre la famille et les milieux préscolaires. Par exemple, l'Association américaine d'éducation préscolaire NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*) a recommandé à ses membres de tout mettre en œuvre pour développer, en collaboration avec les parents, des activités qui prennent en compte les besoins spécifiques des familles qu'ils desservent (Bredenkamp & Copple, 1997). La NAEYC a également amendé son code d'éthique en 1996 pour adhérer aux principes de *confiance mutuelle et de respect des valeurs éducatives, culturelles et linguistiques* des familles et aussi pour reconnaître aux parents le *droit de participer à tout processus de décision* concernant leur enfant (NAEYC, 1996). La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE)² et l'Association québécoise des Centres de la petite enfance (AQCPÉ)³ tiennent sensiblement le même discours à leurs membres. On retrouve par exemple sur le site Internet de ces associations des conseils pratiques pour favoriser une communication efficace et des rapports harmonieux avec les parents. Il est d'ailleurs intéressant de noter, qu'en 2004, la Semaine des services de garde au Québec avait pour thème « *Ensemble... maintenant et pour longtemps* » (AQCPÉ, 2004). Ce choix de thème illustre de façon éloquente la valeur accordée à la collaboration que l'on souhaite établir entre tous les acteurs concernés par le bien-être des tout-petits en milieu de garde.

2. Voir le site de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance : www.cccf-fcsge.ca

3. Voir le site de l'Association québécoise des Centres de la petite enfance : www.aqcpe.com/site.asp

La question est maintenant de savoir ce que l'on entend par « collaboration famille-milieu de garde » et quelles formes celle-ci peut-elle prendre au quotidien.

Les types de collaboration famille-milieu de garde : définitions et exemples

On s'entend pour dire qu'il existe plusieurs types de collaboration⁴ ou partenariat possibles entre la famille et les milieux éducatifs, tels les écoles et les garderies (pour plus de détails, voir les recensions récentes de Miron, 2003 et de Shepard et Carlson, 2003). Bouchard (1996) définit le partenariat comme une association de personnes égales entre elles qui reconnaissent leurs expertises et leurs ressources réciproques et qui prennent les décisions par consensus. Transposé dans le contexte des milieux de garde, le partenariat ou la collaboration peut prendre les formes suivantes :

- la communication ou l'échange d'informations entre les parents et les éducatrices (à propos de l'enfant mais aussi sur des sujets tels que la routine de vie, les progrès réalisés, les sources d'insatisfaction ou d'inquiétude, les attentes de chacun, les activités proposées, le vécu familial);
- la prise de décisions communes (notamment pour ce qui est de la nature des soins à prodiguer et des stratégies éducatives à adopter face à certaines conduites de l'enfant);
- le soutien social, émotionnel ou instrumental (écoute et entraide dans les situations difficiles, dépannage lors de situations imprévues, échange de documentation ou de matériel, partage d'équipement);
- la participation aux activités du milieu (assistance lors des sorties, animation d'activités, participation à des corvées de nettoyage de jouets ou des espaces éducatifs, présence aux rencontres d'informations et aux causeries);
- la mise en œuvre d'un projet spécial conjoint (p. ex. : une sortie parents-enfants-éducatrices dans le cadre du Salon du Livre, la préparation d'un « concert » ou d'un spectacle);
- la gestion administrative du milieu de garde (participation aux réunions du Conseil d'administration et aux assemblées générales, examen des bilans financiers, préparation de demandes de financement de projets spéciaux).

Dans le cas des enfants ayant des besoins spéciaux (handicap intellectuel ou physique, autisme, troubles de comportement), ou plus vulnérables (issus de milieux à risque), un autre type de collaboration est souvent possible et souhaitable : il s'agit alors de participer conjointement à la mise en place de mesures de prévention et d'intervention avec l'aide de professionnels du réseau des services sociaux.

4. Les termes partenariat et collaboration seront utilisés ici de façon interchangeable, même si une certaine distinction peut être faite entre ces deux mots : la collaboration réfère à la participation conjointe (et parfois ponctuelle) d'individus ou d'organismes à la réalisation de tâches visant l'atteinte d'un but commun alors que le partenariat sous-entend en outre une participation conjointe des parties impliquées au processus de prise de décisions.

Conditions de réussite et obstacles au partenariat

Pour que ces formes de collaboration se réalisent et soient couronnées de succès, on s'entend généralement pour dire que les qualités suivantes doivent être présentes chez les personnes concernées : être capable de faire preuve de respect mutuel et de tolérance, manifester de l'ouverture d'esprit, être sensible et empathique à autrui, savoir écouter, accepter la différence, être capable de reconnaître, de renforcer et de valoriser les « bons coups » de l'autre personne, avoir des attitudes positives, savoir communiquer clairement ce que l'on ressent et ce que l'on pense, être disponible et motivé à l'égard de son travail, être discret, respecter la confidentialité et enfin, être capable de traiter l'autre sur un pied d'égalité (Borrue, 2002; Coleman & Wallinga, 2000; Miron, 2003; Warner & Barrera, 2003). En contrepartie, ces auteurs soulignent que les comportements et attitudes suivants sont réputés nuisibles à l'établissement de liens de collaboration famille/milieu de garde : avoir une attitude négative et dénigrante, faire preuve d'indifférence, ne pas tenir compte des opinions ou du point de vue d'autrui, prendre seul les décisions sans aucune consultation, hausser la voix ou utiliser un ton méprisant lors des conversations, avoir une attitude de fermeture et d'intolérance, être passif dans les situations de conflits interpersonnels, relever seulement les erreurs et ne jamais exprimer de marques d'appréciation.

De façon évidente, ces attitudes et comportements favorables et défavorables à l'établissement de rapports harmonieux entre les parents et le personnel éducatif relèvent du bon sens et s'appliquent à toutes les relations interpersonnelles. On constate que ces qualités et attitudes positives « à développer » font maintenant partie de la plupart des programmes de formation et ouvrages spécialisés destinés aux intervenantes en petite enfance (voir le nouveau programme de Techniques d'éducation à l'enfance offert dans plusieurs CEGEP du Québec; voir aussi le chapitre 5 du volume de Post, Hohmann, Bourgon, & Léger, 2004; et le chapitre 7 du guide de Dunster, 1994). Mais au-delà des qualités personnelles et des habiletés relationnelles des individus en cause, on peut s'interroger sur les conditions de réussite et d'échec qui sont spécifiques à la collaboration entre la famille et les milieux de garde. Cet exercice apparaît d'autant plus nécessaire que de nombreuses personnes semblent douter du succès réel d'une telle collaboration. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre les éducatrices émettre des commentaires du genre : « *On me demande d'impliquer davantage les parents dans les activités de mon milieu; le problème c'est que les parents sont peu intéressés et rarement disponibles* ». Ou encore : « *Les parents s'intéressent peu à ce qui se passe à la garderie et ne semblent pas apprécier tout ce que je fais pour eux; avant de leur demander de s'impliquer dans leur milieu de garde, on devrait les inciter à s'impliquer davantage auprès de leur enfant à la maison* » (Galinsky, 1988; Workman & Gage, 1997). De leur côté, les parents tiennent souvent des propos tels que : « *Mon rythme de vie est complètement fou, comment voulez-vous que je trouve le temps de m'impliquer à la garderie de mon enfant?* ». Ou encore « *Je paie pour avoir de bons services de garde et je ne vois pas ce que je pourrais faire de plus! De toute façon, je doute que je puisse être utile à quoi que ce soit* ». Évidemment, ce ne sont pas tous les parents et toutes les éducatrices qui pensent de la sorte; cependant, ces propos

Même si certains progrès ont été réalisés au chapitre de l'implication parentale, bon nombre d'experts dressent un bilan plutôt négatif de la situation actuelle et constatent qu'il existe relativement peu de modèles ou d'exemples concrets d'une véritable collaboration entre la famille et les milieux éducatifs préscolaires

témoignent des résistances et des difficultés pouvant faire obstacles à la collaboration entre les deux milieux de vie (Campbell, 1993).

Ainsi donc, même si la plupart des spécialistes de la petite enfance reconnaissent aujourd'hui le bien-fondé et l'importance d'impliquer les parents dans les programmes préscolaires, on peut se demander si, dans la réalité, la collaboration famille/milieu de garde est bien présente ou s'il s'agit encore d'une affirmation générale de principe. C'est pourquoi, même si certains progrès ont été réalisés au chapitre de l'implication parentale, bon nombre d'experts dressent un bilan plutôt négatif de la situation actuelle et constatent qu'il existe relativement peu de modèles ou d'exemples concrets d'une véritable collaboration entre la famille et les milieux éducatifs préscolaires (Pinkus, 2003; Powell, 1998). Qui plus est, cela serait particulièrement vrai dans les milieux d'éducation spécialisée offrant des services aux enfants ayant des besoins spéciaux (Kroth & Edge, 1997; Turnbull & Turnbull, 1997). Ce constat décevant a encouragé les chercheurs à étudier de façon plus approfondie les rapports entre les parents et les membres du personnel éducatif afin d'identifier les éléments associés à une communication et à une collaboration positives et efficaces entre tous les adultes qui accompagnent l'enfant d'âge préscolaire.

Les thématiques d'étude reliées à la collaboration famille-milieu de garde

De façon générale, on remarque que trois thèmes ont principalement retenu l'attention des chercheurs en lien avec ce sujet :

1. le niveau de satisfaction des parents et des éducatrices;
2. les stratégies de communication privilégiées;
3. la perception des rôles de chacun et la concordance éducative entre les deux milieux.

La satisfaction

Toutes les enquêtes réalisées ces dernières années sur cette question arrivent à la même conclusion : la très grande majorité des parents interrogés se disent très satisfaits de leur milieu de garde, et ce, peu importe le type de service qu'ils utilisent (Britner & Phillips, 1995; Coutu, Lavigreur, Dubeau, & Tardif, 2003; Ijzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven, & Reiling, 1998; Powell, 1998). Sans trop de surprises, les études ont démontré que les parents recherchent d'abord et avant tout des milieux sécuritaires et stimulants pour leur enfant. Ils apprécient tout particulièrement les éducatrices chaleureuses, attentionnées, qui interagissent positivement avec leur tout-petit et qui leur ressemblent, notamment sur le plan de leurs valeurs éducatives et culturelles, du niveau socioéconomique et de la langue parlée à la maison (Howes, 1987; Philips & McCartney, 1986; Shpancer, 1998). Il est toutefois étonnant de noter que le niveau de satisfaction des parents envers le service de garde demeure élevé, quelle que soit la qualité de celui-ci (évalué à partir de critères objectifs), les années d'expérience ou de formation de l'éducatrice, ou le nombre de

changements (programmation, roulement de personnels) qui surviennent dans le milieu (voir Shpancer, 1998). Curieusement aussi, même les parents perçus négativement par le personnel éducatif de leur milieu de garde rapportent une satisfaction élevée à l'endroit de leur milieu (Kontos & Dunn, 1989; Kontos & Wells, 1986).

Comment peut-on interpréter de tels résultats? Kontos (1987) suggère que les parents évaluent généralement leur milieu comme sécuritaire et stimulant pour leur enfant et que c'est probablement sur la base de ces critères que repose leur satisfaction. Le fait que les parents ont relativement peu de contacts avec leurs éducatrices (comme nous le verrons plus loin) et que ces dernières sont généralement positives et accueillantes lors des brefs moments de rencontre pourrait aussi expliquer le taux d'appréciation élevé des parents. Même lorsque l'éducatrice adopte une attitude négative envers eux, il semble que les parents leur en tiennent rarement rigueur et qu'ils acceptent volontiers de « passer l'éponge » (Kontos & Dunn, 1989). Ces données positives constituent un signe encourageant aux yeux de plusieurs. Toutefois, certains auteurs doutent que ces données soient un reflet fidèle de la réalité et critiquent sévèrement les approches méthodologiques utilisées pour mesurer la satisfaction parentale (Shpancer, 1998). Ces mêmes auteurs s'interrogent sur la pertinence de mesurer cette dimension au moyen d'une seule cote globale de satisfaction (Britner & Phillips, 1995; Shpancer, 1998). Selon eux, ce type de mesure n'est pas très utile, car il comporte des risques de biais importants, notamment celui de la désirabilité sociale.

Les rares études ayant utilisé une mesure plus nuancée de la satisfaction obtiennent des résultats qui semblent donner raison à ces critiques. Par exemple, si l'on demande aux parents (qui se disent satisfaits) s'ils changeraient leur enfant de leur milieu de garde s'ils en avaient la possibilité, plus du quart répondent par l'affirmative (Hofferth, Brayfield, Deich, & Holcomb, 1991 cité par Britner & Philips, 1995). Ce pourcentage serait encore plus élevé chez les parents issus de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique. Autre résultat intéressant, Britner et Philips (1995) constatent que le facteur qui prédit le mieux la satisfaction des parents est le soutien social perçu par ces derniers. En d'autres termes, plus les parents s'estiment soutenus et appuyés par leur éducatrice, plus ils sont satisfaits de leur milieu de garde. La même étude indique aussi que la satisfaction des parents est intimement liée à la qualité et à la quantité de leur implication dans leur service de garde. Par ailleurs, comme il est souvent difficile pour les parents d'obtenir une place en garderie, il est sans doute normal que ceux-ci fassent preuve d'une certaine « indulgence » et se conditionnent eux-mêmes pour conserver une opinion favorable de leur service de garde (Shpancer, 1998). Cette attitude conciliante permet aux parents d'assurer une plus grande stabilité à l'enfant et d'éviter tous les problèmes associés à la recherche d'un nouveau milieu.

Si la satisfaction parentale est grande, il semble que la situation soit quelque peu différente du côté des éducatrices. En effet, plusieurs études démontrent que ces dernières sont très critiques et ambivalentes à l'égard de certains parents (Galinsky, 1990; Kontos & Dunn, 1989; Leavitt, 1995). Par exemple, lorsqu'on demande aux éducatrices d'évaluer les compétences des parents qu'elles côtoient, celles-ci classent le

quart d'entre eux dans la catégorie « parents peu compétents » (Kontos & Dunn, 1989). Les propos recueillis auprès des intervenantes en petite enfance lors de groupes de discussion ou d'entrevues confirment que celles-ci jugent sévèrement certains parents et qu'elles ne les portent pas toujours en très haute estime. À titre d'exemples, elles reprochent à ces parents de ne pas savoir comment s'y prendre avec les enfants, de ne pas être suffisamment impliqués, d'être négligents, de ne pas reconnaître leur travail à sa juste valeur, etc. (Coutu et al., 2003; Leavitt, 1995). L'évaluation souvent négative des éducatrices à l'endroit des parents pourrait refléter l'écart existant entre les deux parties sur le plan de leurs attentes respectives. Par exemple, il a été démontré que les éducatrices s'attendent à ce que les parents communiquent davantage avec elles alors que ceux-ci en ressentent moins le besoin (Powell, 1989). Galinsky (1990) rapporte également que le quart des éducatrices interrogées croient que les parents n'utilisent pas le service de garde de manière positive et qu'ils ne comprennent pas leurs besoins professionnels. Le personnel éducatif des milieux de garde reproche fréquemment aux parents de ne pas bien connaître l'environnement de vie dans lequel leur enfant évolue quotidiennement. Une étude récente menée par Shpancer et ses collaborateurs (2002) semble confirmer cette impression : les parents participants ont, en moyenne, répondu correctement à seulement 45 % des questions se rapportant à leur milieu de garde, traduisant ainsi une méconnaissance évidente de ce milieu.

Certaines caractéristiques des parents seraient associées au jugement des éducatrices. Par exemple, il a été démontré que ces dernières ont une image plus négative des parents divorcés, peu scolarisés et issus des milieux pauvres (Kontos & Wells, 1986). En revanche, il y a plus de chance que les éducatrices tiennent en haute estime un parent si celui-ci ou celle-ci est marié(e), détient un diplôme universitaire et s'il/si elle s'implique dans la garderie (Dunst et al., 1992; Kontos & Dunn, 1989). Shpancer (1998) émet l'hypothèse selon laquelle l'attitude parfois négative des éducatrices envers les parents pourrait être une façon de valoriser leur rôle et de revendiquer leur statut de « professionnel de l'éducation »; le fait de se montrer critique envers le parent leur permettrait en quelque sorte de rehausser leur estime à l'endroit d'un travail socialement peu valorisé (l'idée sous-jacente étant « *J'arrive à bien m'occuper de plusieurs enfants à la fois alors que les parents, eux, en arrachent même s'ils n'en ont qu'un ou deux à prendre soin!* »). Quoi qu'il en soit, même si les éducatrices sont plus nombreuses que les parents à exprimer du mécontentement et de l'insatisfaction, il faut reconnaître que leur relation avec les parents est généralement positive et souvent même amicale (Coutu et al., 2003). En fait, les motifs d'insatisfaction des éducatrices concernent davantage leurs conditions de travail et la lourdeur de leur tâche (salaire jugé trop bas, longues heures de travail, manque de pauses, situations stressantes, épuisement physique, peu de soutien et de reconnaissance), alors que leurs gratifications au travail sont liées au plaisir d'être en contact avec des enfants (de contribuer à leur bien-être et à leur développement), au caractère varié des tâches à effectuer, à l'autonomie et à la possibilité d'être à proximité de leurs propres enfants tout en travaillant (dans le cas des éducatrices en milieu familial) (Coutu et al., 2003; Phillips, 1991).

La communication

La qualité de la communication parent-éducatrice constitue aux yeux de plusieurs le principal élément de réussite de la collaboration famille – milieu de garde (Garbarino, et al., 1982; Ghazvini & Readdick, 1994; Powell, 1989). En effet, il est logique de croire que la mise sur pied de projets communs et la prise de décisions conjointes dépendent en grande partie de l'habileté des personnes à travailler en équipe, à échanger leurs points de vue et à transmettre de l'information sur ce qu'ils pensent, sur ce qu'il ressentent et sur ce qu'ils désirent. Pour cette raison, les auteurs ont été nombreux à se préoccuper de cette question et à examiner les stratégies de communication utilisées dans le contexte des rapports entre la famille et le milieu éducatif préscolaire.

Premier constat : les échanges entre les éducatrices et les parents (habituellement les mères) sont peu fréquents et de courte durée (Powell, 1979). Endsley et Minish (1991) ont constaté que le tiers des parents participants à leur étude n'avait aucun contact avec l'éducatrice au moment de venir chercher leur enfant; les autres parents échangeaient verbalement avec l'éducatrice pour une période variant entre 3 et 570 secondes (moyenne= 27 secondes!). Les auteurs observent toutefois des différences appréciables entre les milieux participants pour ce qui est de la durée des conversations entre les adultes. C'est principalement le matin, au moment de l'arrivée de l'enfant dans le milieu de garde, et le soir lors de son départ, que les adultes ont l'occasion de se dire quelques mots (Endsley & Minish, 1991). Or, ces moments de transition sont relativement peu propices aux échanges, et ce, pour différentes raisons : le matin, les parents sont souvent à la presse, car ils craignent d'arriver en retard à leur travail; un départ hâtif du milieu est souvent encouragé pour éviter des réactions trop vives chez le jeune enfant lors de la séparation; le parent a parfois d'autres arrêts prévus sur son parcours (un autre enfant à reconduire à l'école); au retour, les parents et les éducatrices sont souvent fatigués à la fin de la journée et ont hâte de se retrouver en famille pour amorcer la routine avec leurs proches (Galinsky, 1988; Workman & Gage, 1997).

Les brèves conversations entre les parents et les éducatrices lors des périodes de transition portent habituellement sur des sujets relativement superficiels et anodins (Endsley & Minish, 1991; Powell, 1978). Winkelstein (1981) a étudié les propos échangés par les parents et les éducatrices le soir, au moment du départ de l'enfant du milieu de garde. Trois types de communication parent/éducatrice ont été identifiés à partir des observations recueillies :

- la communication sociale (par exemple : les salutations d'usage, les commentaires généraux à propos des événements de la journée, de la température);
- la communication informationnelle permettant l'échange de renseignements factuels au sujet d'une activité ou d'un comportement de l'enfant (par exemple : dire au parent que son enfant n'a pas fait de sieste ou qu'il y a une sortie prévue au parc le lendemain);
- la communication centrée sur la prise de décisions communes (par exemple : se mettre d'accord sur la conduite à adopter à l'égard des comportements d'opposition de l'enfant).

Les résultats indiquent que c'est la communication de type social qui dominait dans les quatre centres visités par la chercheuse, alors que les discussions centrées sur la prise de décisions étaient beaucoup moins fréquentes. Winkelstein (1981) a constaté que les parents les plus satisfaits de leur relation avec leur éducatrice étaient ceux qui utilisaient couramment à la fois la communication sociale et les discussions menant à la prise de décisions.

Une autre étude confirme que le principal sujet abordé dans les conversations entre parents et éducatrices au moment du retour à la maison est le « compte rendu » de la journée de l'enfant à la garderie (Endsley & Minish, 1991). Plus spécifiquement, l'éducatrice renseigne le parent et répond à ses questions à propos des comportements de l'enfant avec ses camarades, sa participation aux différentes activités, son humeur générale, etc. De leur côté, les parents abordent plus souvent des sujets touchant à leur travail (par exemple : les problèmes rencontrés au cours de la journée); par contre, les parents sont beaucoup moins loquaces au sujet de leur vécu familial et discutent plutôt rarement de ce que vit l'enfant à la maison (Powell, 1978). Il semble aussi que la communication entre les parents et le personnel éducatif varie en fonction de l'âge des enfants (Shpancer, 1998). Plus ces derniers sont jeunes (deux ans et moins), plus la communication occupe une place importante. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait que les parents ont besoin de connaître les comportements associés au « rythme biologique » de leur tout-petit durant la journée (alimentation, sommeil et élimination) pour être en mesure de prendre le relais à la maison. Aussi, la connaissance des soins prodigués par l'éducatrice permet aux parents d'adapter leurs conduites en conséquence (par exemple : sachant que bébé a beaucoup dormi en après-midi, le parent s'étonnera moins de le voir aussi actif à l'heure du dodo et pourra le laisser « veiller » un peu plus tard). Les parents d'enfants plus vieux conversent beaucoup moins fréquemment et longuement avec leur éducatrice, sans doute parce qu'ils disposent d'une source d'information privilégiée sur ce qui se passe à la garderie : l'enfant lui-même (Powell, 1998; Shpancer, 1998). En outre, à partir du moment où les enfants nécessitent moins de soins de base et qu'ils sont capables de fonctionner de façon relativement autonome, il est probable que certains parents jugent moins utiles d'assurer un suivi aussi complémentaire entre le milieu de garde et la maison (Shpancer, 1998).

Certaines études établissent un lien entre la qualité du milieu de garde et la fréquence des contacts parent/éducatrice (Ghazvini & Readdick, 1994; Powell, 1989). Cependant, tous ne sont pas d'accord pour dire qu'une faible fréquence de contacts signifie que la qualité des rapports entre la famille et le milieu de garde soit pour autant déficiente ou compromise. Par exemple, Shpancer (1998) pense qu'il est normal (dans une certaine mesure) que les parents satisfaits de leur service de garde communiquent peu avec leur éducatrice. Selon cet auteur, le rapport parent-éducatrice s'inscrit habituellement dans une dynamique qui s'apparente à celle d'un consommateur (parent-client) qui transige avec un pourvoyeur qualifié (éducatrice) offrant des services en échange d'une rétribution financière (« *marketplace-oriented consumer/provider transactions* »); en conséquence, pour autant que le parent est satisfait des services qu'il reçoit en retour de ce qu'il paie (nonobstant la qualité objective

du service « acheté »), on peut penser que celui-ci ne ressentira pas le besoin de collaborer et de multiplier les contacts avec le milieu de garde (Hofferth & Phillips, 1991). Autre élément intéressant, il a été démontré que les parents considèrent rarement leur éducatrice comme une personne faisant partie de leur réseau social ou de leur cercle d'intimes (Kontos & Well, 1986). Pour Shpancer (1998), cela constitue une preuve additionnelle que la rareté des contacts parent/éducatrice **n'est pas** un indicateur fiable de la qualité de la relation entre les adultes (autrement dit, si les parents communiquent peu avec leur éducatrice, cela ne signifie pas nécessairement qu'il y a un problème relationnel; cela peut tout simplement signifier que les parents ne tiennent pas à se rapprocher de la personne qu'ils paient pour s'occuper de leur enfant).

Par contre, si l'on accepte cette logique empruntée au milieu des affaires, la communication devient « utile et rentable » lorsque les parents sont confrontés à des difficultés particulières qui relèvent du domaine d'expertise de leur éducatrice. Shpancer (1997; 1998) suggère que, dans un tel contexte, les parents sont plus disposés à se tourner vers celle-ci pour obtenir l'aide professionnelle dont ils ont besoin. Cette hypothèse d'un « effet tampon » de la relation parent-éducatrice est inspirée de la documentation scientifique sur les réactions au stress et sur la résilience des enfants confrontés à plusieurs facteurs de risque (voir Rutter, 1989). Plus particulièrement, Sphancer (1997) réfère ici à l'idée voulant que certaines relations soient activées en périodes de stress pour neutraliser les effets négatifs des situations adverses. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse, l'effet tampon pourrait prendre la forme d'un conseil de l'éducatrice transmis à un parent qui se sent un peu « dépassé » par les comportements difficiles de son enfant. En d'autres mots, Shpancer (1998) suggère que les comportements d'inclusion et de communication initiés par les parents sont principalement activés lorsque ceux-ci jugent que le savoir-faire de leur éducatrice peut être mis à profit dans une catégorie bien précise de problèmes (par exemple, lorsqu'ils sont préoccupés du niveau de développement de leur enfant, s'ils s'interrogent sur la « normalité » de certains de ses comportements, etc.).

Outre les questions liées à la **fréquence** et au **contexte** des rapports parent/éducatrice, certains chercheurs en petite enfance se sont intéressés aux **moyens** de communication utilisés par les parents et les éducatrices (Britner & Phillips, 1995; Coutu et al., 2003). Même si leur emploi est beaucoup moins répandu que les conversations face à face (et au téléphone), il a été démontré que les éducatrices avaient parfois recours aux moyens suivants pour communiquer avec les parents : le journal de bord, les rapports quotidiens, les cahiers de suivis, les notes écrites (ou toute autre forme de correspondance personnalisée), le babillard ou tableau d'information, les conférences ou ateliers/causeries, les articles dans le journal du milieu de garde et, finalement, les messages électroniques (Britner & Phillips, 1995). Les éducatrices sont fortement encouragées à diversifier leurs approches en matière de communication de manière à rejoindre le plus grand nombre de parents possible (Kaufman, 2001; Workman & Gage, 1997). De leur côté, les parents remettent parfois à l'éducatrice une note écrite, un mot de remerciement ou des documents jugés intéressants (cartes confectionnées par l'enfant, articles de revues, livres, etc.).

On remarque également que les moyens associés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) gagnent rapidement en popularité, tant du côté des milieux éducatifs que de la famille (Hundt, 2002; Neugebauer, 2000). Qu'il s'agisse de l'Internet (et du système de messagerie électronique), des téléphones portables, ou de l'accès à des images en direct à partir d'une « webcam⁵ », on constate déjà que les progrès technologiques sont en voie de transformer en profondeur la manière dont les adultes qui éduquent les enfants s'y prennent pour communiquer entre eux (Lishka, 2003). Cependant, l'idée de doter les milieux de garde d'un système vidéo afin de permettre aux parents d'observer à leur guise leur enfant par le truchement de l'Internet n'est pas sans créer de remous. Ceux qui appuient cette initiative font valoir que ce système comporte de nombreux avantages : contact direct du parent avec son enfant, sentiment de « proximité » et de sécurité du parent, meilleure connaissance de l'enfant (notamment de ses comportements en contexte de groupe), effet dissuasif et préventif des abus envers les enfants, etc. Les opposants, quant à eux, estiment que la mise en place de ce système de « surveillance » n'est surtout pas la panacée aux problèmes de communication entre les parents et les éducatrices et qu'au contraire, cela peut engendrer de nouvelles difficultés : sentiment de méfiance de la part des éducatrices qui se sentent continuellement épiées, problèmes liés à l'interprétation des images vidéo en l'absence du son et des autres éléments du contexte, problèmes de confidentialité, etc. Certains doutent même des avantages de ce système sur le plan de la surveillance à distance, car il est impossible, dans la pratique, de filmer toutes les interactions à tout moment de la journée. Les personnes qui se disent contre l'installation de caméras en milieu de garde avancent aussi que les sommes d'argent importantes consacrées à ces équipements pourraient servir à des fins beaucoup plus utiles pour améliorer la qualité du milieu de garde, ce qui profiterait davantage aux enfants. Quoiqu'il en soit, le débat ne fait que commencer et il est à prévoir que cela prendra encore un certain temps avant qu'un véritable consensus ne se dégage sur cette question (tant du côté des éducatrices que de celui des parents).

La concordance éducative entre les deux milieux et le rôle des adultes

Le succès de la collaboration entre les différents adultes qui participent à l'éducation des jeunes enfants semble également lié au degré de cohésion et de consistance entre les deux principaux milieux de vie. Logiquement, on peut en effet s'attendre à ce que des adultes issus de milieux « spontanément compatibles » vont plus facilement parvenir à se mettre d'accord sur la réalisation d'actions communes (Keyes, 2000). À ce sujet, Pinkus (2003) juge qu'une trop grande distance ou disparité entre les valeurs, les attentes et les caractéristiques propres à chaque milieu risque de compliquer ou de rendre improbable l'établissement de liens permettant une collaboration significative. Nous avons déjà vu plus tôt que les attitudes négatives de méfiance, d'intolérance et de jugement ont pour effet d'éloigner les partenaires potentiels et de nuire à la qualité de leur relation. Mais au-delà des attitudes, il semble

5. À titre d'exemple, voir les sites : www.kindercam.com et www.daycarecams.com

bien que les parents et les éducatrices doivent aussi être capables de reconnaître et de respecter l'apport spécifique de leur partenaire dans la vie de l'enfant, avant de pouvoir véritablement faire équipe.

Le problème de la cohérence éducative inter-milieux

Le fait que le milieu de garde soit passablement différent du milieu familial constitue en soi un défi pour l'adaptation sociale du jeune enfant (Provost, Garon, & Labarre, 1989). À ce sujet, Powell (1980) a identifié cinq aspects qui permettent de bien différencier ces deux milieux de vie :

1. l'environnement physique : plus grande liberté de mouvement à la maison, plus grande intimité, moins de bruit;
2. la routine de vie au quotidien : habituellement plus structurée en milieu de garde;
3. les relations interpersonnelles : l'enfant bénéficie à la maison d'un statut spécial qui l'amène à vivre un certain « particularisme » dans ses relations avec ses proches, alors qu'à la garderie, l'attention est distribuée plus équitablement ce qui l'amène à vivre un « universalisme » dans ses rapports avec autrui;
4. le langage : les parents et les éducatrices abordent souvent des sujets différents avec les enfants et le langage utilisé n'est pas toujours le même (vocabulaire, syntaxe et façon de s'exprimer différent parfois d'un milieu à l'autre);
5. les pratiques éducatives : à cause du contexte et de leurs personnalités, les parents et les éducatrices n'utilisent pas toujours les mêmes stratégies pour contrôler les comportements indésirables des enfants.

À cet effet, une étude réalisée par Ijzendoorn et ses collègues (1998) démontre qu'il existe un certain écart entre le milieu familial et le milieu de garde au chapitre des attitudes éducatives. Cette étude révèle aussi qu'une trop grande discontinuité entre les deux milieux est susceptible d'affecter le bien-être des enfants dans le service de garde (par exemple, lorsque dans un milieu on utilise de stratégies de contrôle de types punitif et coercitif, alors que dans l'autre milieu, l'adulte a recours à des stratégies de type plus démocratique). Mais ces mêmes auteurs soulignent que d'autres recherches sont nécessaires pour décrire et comparer de façon plus précise les actions éducatives posées par les parents et les éducatrices et, par conséquent, éclairer davantage la question de la cohérence éducative inter-milieux.

Le problème du rôle éducatif

Même s'ils interviennent dans des contextes différents, les parents et les éducatrices posent des gestes similaires lorsqu'ils éduquent, enseignent et prennent soin de l'enfant : ils organisent des activités, encouragent, jouent, préparent la nourriture, nettoient, consolent, supervisent, cajolent, règlent des conflits, etc. C'est aussi à travers les interactions quotidiennes que l'enfant et les adultes tissent des liens affectifs significatifs et durables (Howes, 1987). La similitude des interventions et des tâches

La similitude des interventions et des tâches effectuées par les parents et les éducatrices ainsi que le partage de responsabilités reliées à la prise en charge de l'enfant soulèvent la question de la spécificité du rôle de chacun et de la cohérence des pratiques entre les milieux.

effectuées par les parents et les éducatrices ainsi que le partage de responsabilités reliées à la prise en charge de l'enfant soulèvent la question de la spécificité du rôle de chacun et de la cohérence des pratiques entre les milieux. On s'entend pour dire que c'est au parent qu'échoit la responsabilité première de l'enfant (tant sur le plan légal que moral); son rôle consiste à assurer une présence sécurisante, affectueuse et stable à l'enfant et à être le principal pourvoyeur de soins (en étant un modèle adulte responsable capable de transmettre des valeurs positives, en étant impliqué et présent). Les éducatrices, quant à elles, ont pour rôle de partager la mission éducative du parent (et non pas de se substituer à lui). Leur responsabilité première est donc d'aménager un milieu de vie sécuritaire, agréable et stimulant pour l'enfant sur la base de critères de qualité bien établis. S'appuyant sur leur expérience, leur savoir-faire et leurs connaissances (du développement de l'enfant et de l'éducation préscolaire), les éducatrices qualifiées doivent proposer un programme d'activités complémentaires à celui de la maison, adapté au niveau de développement des enfants qui leur sont confiés. Pour ce faire, elles sont invitées à suivre et à mettre en application les lignes directrices des programmes d'éducation préscolaire reconnus et d'utiliser des pratiques éducatives jugées les meilleures pour garantir le bien-être des tout-petits dans le contexte de la garderie (« *developmentally appropriate practices* »). Bref, même si les tâches et responsabilités des parents et des éducatrices sont semblables, leurs rôles diffèrent sur le plan de l'investissement affectif, personnel et matériel auprès de l'enfant.

Du côté des parents, un des défis consiste à accepter qu'un (ou plusieurs) autre adulte occupe une place de choix dans la vie de leur enfant. Cela exige une bonne dose de confiance en ses capacités parentales pour ne pas se sentir menacé par l'éducatrice (surtout lorsque les marques d'affection de l'enfant à l'endroit de l'éducatrice se font plus évidentes et fréquentes). Le parent doit donc apprendre à voir celle-ci non pas comme une rivale, mais plutôt comme une personne ressource dont le rôle est de l'aider dans les soins et l'éducation de son enfant. Le parent doit apprendre à reconnaître et à valoriser le caractère complémentaire du rôle de l'éducatrice par rapport au sien. En effet, tel que mentionné plus haut, la vie de groupe et les activités organisées par l'éducatrice en milieu de garde permettent à l'enfant de vivre des expériences sociales différentes de celles de la maison (par exemple : l'enfant peut apprendre à se faire de nouveaux amis, à régler les conflits auxquels il est confronté en groupe, à découvrir sa créativité en participant à des activités artistiques ou à des « spectacles », etc.). L'éducatrice a donc la possibilité d'intervenir dans des contextes où le parent est habituellement très peu présent. Un autre défi se pose au parent en cas de difficulté avec son enfant. Le parent doit alors oser s'adresser à l'éducatrice de son milieu de garde (et à ses autres ressources professionnelles) pour demander conseil ou de l'aide. Il doit aussi réagir positivement, donner son point de vue et accepter de collaborer lorsque c'est le personnel éducatif qui lui rapporte que l'enfant manifeste des comportements difficiles ou inquiétants à la garderie. Tel que mentionné, le soutien social perçu par les parents constitue l'un des facteurs qui prédit le mieux la satisfaction des ces derniers à l'endroit de leur milieu de garde (Britner & Phillips, 1995).

Du côté des éducatrices, un des principaux défis consiste à donner au parent tout le crédit qu'il mérite et à reconnaître que celui-ci est la personne qui connaît le mieux l'enfant (File, 2001). Or, il a été mentionné précédemment que les éducatrices se montrent souvent critiques à l'égard des parents. À tort ou à raison, plusieurs d'entre elles jugent sévèrement les compétences éducatives des parents. Ces perceptions négatives risquent de faire obstacles à la collaboration qu'elles disent pourtant rechercher entre elles et la famille. Il y a donc lieu de poursuivre le travail de sensibilisation auprès des travailleuses en garderie et des parents afin de « créer des ponts » et de combler le fossé qui existe souvent entre les deux principaux milieux de vie de l'enfant.

Conclusion

Que doit-on retenir de cette recension des écrits? Selon nous, cinq grandes conclusions ou points saillants se dégagent de la documentation que nous venons de survoler :

1. Il existe un consensus à l'effet que les liens de collaboration entre la famille et le milieu de garde sont souhaitables sinon nécessaires et qu'ils doivent être renforcés, notamment parce qu'ils contribuent au bien-être des enfants. Selon les contextes et les besoins de chacun, ces liens de collaboration peuvent être d'intensité variable et prendre différentes formes, allant de simples gestes de collaboration ponctuels à des engagements plus formels et étendus entre les parents et les éducatrices concernant l'éducation des enfants;
2. Sur le terrain, les exemples concrets de collaboration entre la famille et les milieux de garde demeurent encore aujourd'hui peu fréquents. Au-delà du discours et des énoncés de principe en faveur du resserrement des liens entre les deux principaux milieux de vie de l'enfant, force est de constater que la majorité des parents sont peu impliqués dans leurs services de garde. Parallèlement, on constate que les mesures proposées aux intervenants des milieux de garde pour tisser des liens de collaboration plus étroits avec les familles sont relativement peu mises en pratique;
3. Les liens de collaboration demeurent parfois ambigus et exigent souvent un changement d'attitudes et de mentalités de la part des différents acteurs concernés. Les parents sont confrontés aux nombreux défis de la conciliation famille/travail et ne sont pas toujours disposés à s'impliquer comme le souhaiterait leur milieu de garde. Il semble que les parents soient généralement très satisfaits des services qu'ils reçoivent et qu'ils ne voient pas toujours l'utilité ou la pertinence d'agir « autrement » avec leur éducatrice. Il a aussi été démontré que les parents connaissent relativement peu le milieu de garde de leur enfant; la majorité d'entre eux ne perçoivent pas leur éducatrice comme une ressource pouvant les soutenir dans l'exercice de leur rôle parental à la maison. De leur côté, les éducatrices se montrent souvent critiques envers certains parents et doutent parfois de leurs compétences; elles

exploitent peu la variété de moyens de communication mis à leur disposition (en fait, plusieurs d'entre elles n'ont pas été formées à le faire) et elles composent plus difficilement avec les situations de conflits interpersonnels susceptibles de se produire avec les parents;

4. Par contre, les outils et les ressources pour aider les parents et les éducatrices à collaborer ensemble ne manquent pas. Qu'il s'agisse de guides ou d'ouvrages spécialisés, de conseils pratiques (dans les forums de discussion ou les répertoires des sites Internet d'associations de parents ou d'éducation préscolaire), ou encore d'outils d'évaluation ou de programmes centrés sur les liens famille/milieu de garde, on constate qu'il y a une panoplie de moyens à la disposition des parents et des éducatrices pour les aider à renforcer leurs liens de collaboration et la prise de décisions communes. Malheureusement, l'utilisation de ces moyens demeure limitée et peu répandue;
5. Enfin, malgré ce constat plutôt « sombre » de la situation actuelle, la plupart des auteurs consultés souligne l'importance de favoriser les conditions de réussite de la collaboration entre la famille et les milieux éducatifs. La recherche démontre clairement que les enfants sont les premiers bénéficiaires d'une telle collaboration. Les retombées positives étant nombreuses et variées, on s'entend pour dire que les efforts en valent la peine et qu'il faut poursuivre le travail de sensibilisation auprès de tous les éducateurs. L'abondante littérature recensée ici témoigne de l'importance accordée à ce sujet par les experts et les chercheurs du domaine de l'éducation préscolaire. Ces connaissances doivent maintenant servir de guides dans le développement, la mise en pratique et l'évaluation de nouvelles formes de collaboration entre tous les adultes concernés par le bien-être des tout-petits.

Outre ces points saillants, on constate que plusieurs avenues de recherche concernant les liens entre la famille et les milieux de garde n'ont pas encore été explorées. Par exemple, l'implication des pères dans les services de garde constitue un sujet peu étudié qui devrait faire l'objet d'une plus grande attention dans les recherches à venir. Cela permettrait de fournir des éléments de réponses à des questions telles que : Les éducatrices sont-elles autant à l'aise de communiquer avec les pères qu'avec les mères? Doit-on viser les mêmes objectifs avec les pères qu'avec les mères sur le plan de la collaboration? Quels moyens peut-on utiliser pour intégrer les pères dans les activités éducatives? De la même façon, on remarque qu'il existe peu de données sur *la collaboration entre les familles séparées et les milieux de garde*. Étant donné le nombre croissant de séparations parentales chez les jeunes familles, il serait utile de mieux documenter comment les intervenants en petite enfance doivent s'y prendre pour assurer une collaboration optimale avec les deux parents qui ne cohabitent plus ensemble (et qui, souvent, entretiennent des rapports conflictuels et acrimonieux).

Notons qu'on a également peu exploré les modalités particulières de *l'établissement de liens de collaboration entre les éducatrices et les parents immigrants*. Quels défis spécifiques posent aux milieux de garde la grande diversité culturelle des

familles nouvellement arrivées au pays? Comment respecter et composer avec leurs différentes traditions éducatives? Comment favoriser leur intégration et celle de leurs enfants? En outre, la très grande majorité des travaux recensés ici ont été réalisés dans des milieux anglophones, principalement aux États-Unis. La nature des partenariats et des initiatives de collaboration dans les milieux éducatifs préscolaires canadiens et québécois (notamment en milieux francophones) est beaucoup moins connue. Nous constatons aussi que la plupart des études recensées ont été effectuées dans les garderies collectives (en installation) desservant des familles ayant des revenus moyens ou supérieurs à la moyenne; par conséquent, la recherche nous renseigne peu sur la nature des collaborations parent-éducatrice dans les autres types de milieux de garde (notamment les services offerts en milieu familial) et celles impliquant des parents plus défavorisés. Il est à souhaiter que des recherches seront entreprises prochainement au Québec et ailleurs au Canada afin de combler ces lacunes.

Aussi, à la lumière de la documentation consultée, nous remarquons que relativement peu de moyens concrets sont proposés pour stimuler l'implication des parents dans les milieux d'éducation préscolaire. À l'exception des efforts consentis pour améliorer et diversifier les stratégies de communication entre les parents et les éducatrices, on constate que peu d'idées innovatrices ont été suggérées pour véritablement encourager les parents à participer de façon originale à l'organisation et au développement d'activités éducatives dans les milieux de garde que fréquentent leurs enfants. Ici encore, il est à espérer que de telles idées créatrices pourront engendrer de nouvelles expériences de collaboration (à expérimenter et à évaluer) entre les deux milieux de vie.

Enfin, une dernière piste de recherche prometteuse consisterait à étudier comment la collaboration entre les parents et les éducatrices peut contribuer à prévenir l'apparition de problèmes de comportement chez les enfants qui manifestent de façon précoce des difficultés d'adaptation sociale. Nous croyons en effet que les éducatrices sont en bonne position pour observer les comportements des jeunes enfants et assurer, s'il y a lieu, le suivi auprès des parents. Notre équipe de recherche poursuit présentement une étude⁶ dont l'objectif est notamment de décrire les actions et les attitudes des adultes (parents, éducatrices et autres intervenants en petite enfance) dans une perspective de prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes enfants. Nous espérons que cette recherche permettra de documenter davantage comment le partenariat famille-milieu de garde peut se développer dans une approche de collaboration éducative qui sait offrir à l'enfant l'aide requise pour « partir sur un bon pied », profitant ainsi au maximum de la complémentarité et du soutien concerté de ses deux milieux de vie.

6. Projet financé par le CRSH (2002-2005). Le partenariat famille-milieu de garde : un moyen de prévention des problèmes d'adaptation sociale des jeunes enfants.

Références bibliographiques

- AINSLIE, R. C. (1990). Family and center contributions to the adjustment of infants in full-time day care. *New Directions for Child Development*, 49, 39-52.
- BORRUEL, T. W. (2002). The ten ps of parent communication. A strategy for staff development. *Child Care Information Exchange*, 143, 54-57.
- BOUCHARD, J.-M. (1996). Familles et savoirs à partager. *Apprentissage et Socialisation*, 17, 5-7.
- BREDEKAMP, S., & COPPLE, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs*. Washington DC : 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, 35-68.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- CAMPBELL, C. (1993). Strategies for reducing parent resistance to consultation in the schools. *Elementary School Guidance & Counselling*, 28, 83-91.
- CARTER, M. (2000). Considering our curriculum in working with families. Ideas for training staff. *Child Care Information Exchange*, 134, 90-93.
- CARTER, M. (2001). What should we be emphasizing? Ideas for training staff. *Child Care Information Exchange*, 138, 82-85.
- COCHRAN, M. (1993). Public child care, culture, and society: Crosscutting themes. In M. Cochran (Ed.). *International handbook of child care policies and programs*, Westport CT : Greenwood, 627-658,
- COLEMAN, M. & WALLINGA, C. (2000). Teacher training in family involvement: An interpersonal approach. *Childhood Education*, 76, 76-81.
- COUTU, S., LAVIGUEUR, S., DUBEAU, D., & TARDIF, G. (2003). *Les Centres de la petite enfance (volet garde en milieu familial) : un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants*. Rapport de recherche. Gatineau : Régie Régionale de la Santé et des Services sociaux de l'Outaouais.
- DESLANDES, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale d'éducation familiale*, 3, 31-50.
- DUNST, C. J., JOHANSON, C., ROUNDS, T., TRIVETTE, C. M., & HAMBY, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 157-174). Maryland : The National Association of School Psychologists.

- DUNSTER, L. (1994). *Home child care: A caregiver's guide*. Canada Ontario.
- ELICKER, J., & FORTNER-WOOD, C. (1995) Adult-child relationships in early childhood programs: Research in review. *Young Children*, 51, 69-78.
- 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. (1983). *Effects on parents of teacher practices of parent involvement*. Baltimore, MD : Center for Social Organization of Schools, John Hopkins University.
- EPSTEIN, J. L. (1996). Advances in family, community, and school partnerships. *New Schools, New Communities*, 12, 5-13.
- FEIN, G. & FOX, N. (1990). Infant day care: A special issue. In N. Fox & G.G. Fein (Eds.). *Infant day care: The current debate (pp. v-xv)*. Norwood, NJ : Ablex.
- FALARDEAU, I., & CLOUTIER, R. (1986). *Programme d'intégration éducative famille-garderie*. Gouvernement du Québec : Office des services de garde à l'enfance.
- FILE, N. (2001). Family-professional partnerships: Practice that matches philosophy. *Young Children*, 56, 70-74.
- GALINSKY, E. (1988). Parents and teacher-caregivers: Sources of tension, sources of support. *Young Children*, 43, 4-12.
- GALINSKY, E. (1990). Why are some parent/ teacher partnerships clouded with difficulties? *Young Children*, 45, 38-39.
- GARBARINO, J., et al. (1982). Who owns the children? An ecological perspective on public policy affecting children. *Child and Youth Services*, 5, 43-63.
- GHAZVINI, A. S., & READDICK, C. A. (1994). Parent caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 207-222.
- HAMILTON, M. E., ROACH, M. A., & RILEY, D. A. (2003). Families as partners in centers for excellence. *Child Care Information Exchange*, 150, 14-16.
- HOFFERTH, S. L. & PHILLIPS, D. A. (1991). Child care policy research. *Journal of Social Issues*, 47, 1-18.
- 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?* Washington DC : NAEYC, 81-88.
- HUNDT, T. A. (2002). Videotaping young children in the classroom: Parents as partners. *Teaching Exceptional Children*, 34, 38-43.
- IJZENDOORN, M. V., TAVECCHIO, L. W. C., STAMS, G. J., VERHOEVEN, M., & REILING, E. (1998). Attunement between parents and professional caregivers: A comparison of childrearing attitudes in different day care settings. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 771-781.

- KATZ, L., & BAUCH, J. P. (1999). The peabody family involvement initiative: Preparing preservice teachers for family/school collaboration. *School Community Journal*, 9, 185-204.
- KAUFMAN, H.O. (2001). Skills for working with all families. *Young Children*, 56, 81-83.
- KEYES, C. R. (2000). *Parent-teacher partnerships: A theoretical approach for teachers*. New-York. (Text on line): <http://ericeece.org/pubs/books/katzsym/keyes.pdf>
- KONTOS, S. (1987). The attitudinal context of family-day care relationships. In D. Peters & S. Kontos (Eds.). *Annual advances in applied developmental psychology, Vol. 11: Continuity and discontinuity of experience in child care*, Norwood, NJ : Ablex, 91-114.
- KONTOS, S. & DUNN, L. (1989). Attitudes of caregivers, maternal experiences with day care and children's development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 37-51.
- KONTOS, S., & WELLS, W. (1986). Attitudes of caregivers and the day care experiences of families. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 47-67.
- KROTH, R. L., & EDGE, D. (1997). *Strategies for communicating with parents and families of exceptional children* (3rd ed.). Denver : Love Publishing.
- LEAVITT, R. L. (1995). Parent-provider communication in family day-care homes. *Child and Youth Care Forum*, 24, 231-245.
- LISHKA, S. A. (2003). *Using the Internet to increase parent-school communication: A survey of parent interest and intended use of school Web Sites*. Unpublished doctoral thesis. Pittsburg : University of Pittsburg.
- MARSHALL, J. K., & MIRENDA, P. (2002). Parent-professional collaboration for positive behavior support in the home. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 16-28.
- MCBRIDE, S. L. (1999). Family-centered practices. Research in review. *Young Children*, 54, 62-68.
- MCBRIDE, B. A., BAE, J.-H., & RANE, T. R. (1998). Family-school partnerships in prekindergarten at-risk programs: An exploratory study. *School Community Journal*, 8, 229-245.
- MIRON, J.-M. (2003). Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer. In N. Royer (Éd.), *Le monde du préscolaire*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 225-244.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec - MSSSQ (1998). *La Politique de la santé et du bien-être*. Québec : Gouvernement du Québec.
- NAUD, J., & SINCLAIR, F. (2003). *ÉcoFamille*. Montréal : Les Éditions La Chenelière.
- NEUGEBAUER, R. (2000). Taking communication to a new level. *Child Care Information Exchange*, 131, 86-89.

- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1996). NAEYC's code of ethical conduct: Guidelines for responsible behaviour in early childhood education. *Young Children*, 51, 57-60.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1997). Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and Family*, 59(2), 389-402.
- PETERANDER, F. (2000). The best quality cooperation between parents and experts in early intervention. *Infants and Young Children*, 12, 32-45.
- PHILLIPS, D., & MCCARTNEY, K. (1986). *Child care quality: Its influence on children's socioemotional development*. Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco.
- PHILLIPS, D. (1991). Day care for young children in the United States. In E. C. Melhuish & P. Moss (Eds.), *Day care for young children*, New-York : Tavistock/Routledge, 161-184.
- PINKUS, S. (2003). All talk and no action: Transforming rhetoric of parent-professional partnership into practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 115-121.
- POST, J., HOHMANN, M., BOURGON, L., & LÉGER, S. (2004) *Prendre plaisir à découvrir*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- POWELL, D. R. (1978). Correlates of Parent-Teacher Communication Frequency and Diversity. *Journal of Educational Research*, 71, 333-341.
- POWELL, D. R. (1979). Family-Environment Relations and Early Childrearing: The Role of Social Networks and Neighborhoods. *Journal of Research and Development in Education*, 13, 1-11.
- POWELL, D. R. (1980). Toward a socioecological perspective of relations between parents and child care programs. In S. Kilmer (Eds.), *Advances in early education and day care* (Vol.1). Greenwich, CT : JAI Press.
- POWELL, D. R. (1989). *Families and Early Childhood Programs. Research Monographs of the National Association for the Education of Young Children* (Vol. 3). NAEYC : Washington DC.
- POWELL, D. R. (1998). Reweaving parents into the fabric of early childhood programs. *Young Children*, 53, 60-67.
- POWELL, D. R., & DIAMOND, K. E. (1995). Approaches to parent-teacher relationships in U.S. early childhood programs during the twentieth century. *Journal of Education*, 177, 71-94.
- PROVOST, M. A., GARON, D., & LABARRE, R. (1989). *L'intégration à la garderie : une analyse des influences de la famille et de la garderie sur le développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire*. Rapport final déposé au Conseil Québécois de la recherche sociale (subvention RS-1146).

- RUTTER, M. (1989). Psychological risk trajectories and beneficial turning points. In S. Doxiadis & S. Stewart (Eds.), *Early influences shaping the individual* (pp. 229-239). New York : Plenum Press.
- SHEPARD, J., & CARLSON, J. S. (2003). An empirical evaluation of school-based programs that involve parents. *Psychology in the Schools, 40*, 641-656.
- SHPANCER, N. (1997). The link between caregiver-parent relations and children's experiences in daycare and at home: What does the research tell us. *Early Child Development and Care, 135*, 7-20.
- SHPANCER, N. (1998). Caregiver-parent relationships in daycare: A review and re-examination of the data and their implications. *Early Education and Development, 9*, 239-259.
- SHPANCER, N. (1999). Caregiver-parent relations in daycare: Testing the buffer hypothesis. *Early Child Development and Care, 156*, 1-14.
- SHPANCER, N. (2002). The home-daycare link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 374-392.
- SHPANCER, N., Bowden, J. M., Ferrell, M. A., Pavlik, S. E., Robinson, M. N., Schwind, J. L., Volpe, E. K., Williams, L. M., & Young, J. N. (2002). The gap: Parental knowledge about daycare. *Child Development and Care, 172*, 635-642.
- SROUFE, L. A., CARLSON, E. A., LEVY, A. K., & EGELAND, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development & Psychopathology, 11*, 1-13.
- TOCHON, F. V., & TOUPIN, J. (1993). *La carte des cas vécus. Projet de recherche subventionné par le Conseil Québécois de la recherche sociale et le Fonds Famille*. Québec : CQRS.
- TURNBULL, A. P., & TURNBULL, H. R. (1997). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- WARNER, L., & BARRERA, J. (2003). Improving parental involvement: 10 tips for success. *Texas Child Care, 27*, 24-27.
- WINKELSTEIN, E. (1981). Day care/family interaction and parental satisfaction. *Child Care Quarterly, 10*, 334-340.
- WORKMAN, S. H., & GAGE, J. A. (1997). Family school partnerships: A family strengths approach. *Young Children, 52*, 10-14.