

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
LYNE MAILHOT**

**L'EMPOWERMENT ET LE RÔLE DES PÈRES:
IMPACTS DE LEUR RELATION AVEC LES INTERVENANTES DE CPE**

AVRIL 2005

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

La paternité est un sujet des plus actuels au Québec comme ailleurs dans le monde. Depuis les années 90, on réalise que le père est plus impliqué et que cela se traduit par un effet positif sur la santé et le bien-être des enfants. À cet égard, le premier milieu éducatif avec lequel plusieurs parents entrent en contact est celui des Centres de la Petite Enfance (CPE). Mais, est-ce que les pères entrent en contact avec les éducatrices de la même façon que les mères ? Comment se sentent-ils perçus par les éducatrices ? Comment les pères perçoivent-ils leur place à l'intérieur des CPE ? Reconnaisant que le partenariat parent-intervenant prend de plus en plus d'importance dans les discours politiques et dans les programmes destinés aux familles, comment se concrétise-t-il dans les faits, dans un milieu comme celui des services de garde ? Cette préoccupation est encore plus importante considérant les nouvelles réalités familiales qui invitent à s'interroger sur ce qui doit être considéré dans l'intervention auprès des pères.

À cet effet, cette étude porte un regard sur les représentations des pères quant à leur rôle lorsqu'ils sont en relation avec les éducatrices. Afin de mieux comprendre ces relations avec les services de garde, les concepts d'empowerment, d'engagement paternel et de partenariat sont examinés. C'est à partir de ces concepts que nous définissons notre cadre de référence. La recension des écrits indique que la contribution des pères est essentielle au développement des enfants. Cette contribution n'est pas propre au père mais elle est caractérisée par des dimensions ou des caractéristiques inhérentes au monde qui entoure les pères : l'histoire personnelle, le réseau immédiat (conjointe,

enfant, famille), le réseau social (amis, collègues de travail) et le réseau élargi que représentent les services et la communauté. Ces dimensions ont un impact majeur sur l'engagement paternel et sur le sentiment de compétence parentale. Nous avons exploré les représentations des pères à partir des questions suivantes : « Comment les pères se représentent-ils la relation qu'ils établissent avec les éducatrices des CPE ? De quelle manière cette relation affecte-t-elle leur perception de leur rôle parental ? Sous l'angle du processus de l'empowerment, comment les pères se représentent-ils les pratiques des éducatrices en service de garde à leur égard ? »

L'étude qualitative a été réalisée auprès de huit pères dans cinq CPE différents. Chacun des pères a participé à une entrevue afin de décrire son expérience des services reçus, sa relation avec les éducatrices, sa place en CPE et ses représentations de la pratique à l'égard des pères. Un journal de bord a complété la cueillette des données ; celles-ci ont fait l'objet d'une analyse thématique. Puis les résultats de l'analyse ont été validés écologiquement par un focus group.

Les résultats indiquent que les pères souhaitent que leur rôle soit considéré « complémentaire » et non « égalitaire » dans l'exercice de la parentalité. Ils expriment leur besoin d'entrer en contact avec l'éducatrice de façon informelle afin de créer des liens plus appropriés et plus intenses. La discussion met en évidence que l'engagement des pères traite de leur implication comme « utilisateurs » et non comme « consommateurs » de services, de sorte qu'ils veulent aussi faire partie intégrante du triangle de la relation père-mère-éducatrice. L'enfant est au cœur des préoccupations paternelles, il est l'axe central sur lequel s'appuie leur intérêt à entrer en communication

avec les intervenantes. Le pouvoir d'agir des pères se situe sur le plan personnel mais il est aussi relié et dépendant du soutien et des pratiques dispensées par les intervenantes dans le milieu éducatif préscolaire : soutien personnel et de groupe. Lorsque ce soutien valorise les forces de l'enfant et du père, lorsqu'il favorise une continuité des rituels de la famille au CPE et reconnaît le père dans ses compétences à exercer son rôle de parent, alors le père découvre une occasion de plaisir partagé à vivre sa paternité à l'intérieur de sa famille même et aussi dans les autres milieux qui le relie à son enfant.

Mots clés : engagement paternel, empowerment, relations père-éducatrice, relation père-enfant, représentations, partenariat et collaboration.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	<i>ii</i>
<i>Table des matières</i>	<i>vi</i>
<i>Listes des tableaux</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>ix</i>
<i>Remerciements</i>	<i>x</i>
<i>Introduction</i>	<i>1</i>
<i>La problématique</i>	<i>5</i>
1.1 Identification du problème	6
1.2 Question générale de recherche.....	18
1.3 Importance de la recherche	19
<i>Cadre de référence</i>	<i>20</i>
2.1 Définition des principaux concepts	21
2.2 Recension des écrits	26
2.3 Objectif de la recherche.....	51
2.4 Questions spécifiques de recherche	51
<i>La méthodologie</i>	<i>52</i>
3.1 Le type de recherche	53
3.2 Les participants	54
3.3 Les outils de la collecte des données.....	57
3.4 Le cadre d'analyse des données	61

<i>Présentation des Résultats</i>	68
4.1 Les pères et les éducatrices en CPE : éléments contextuels.....	69
4.2 La perception des pères de leur rôle parental.....	75
4.3 Les pratiques des éducatrices et l'empowerment des pères	93
4.4 Retour sur l'entrevue par les pères eux-mêmes	98
4.5 Synthèse du focus group	99
<i>Discussion</i>	106
5.1 Représentations des pères de la relation avec les éducatrices et le CPE.....	107
5.2 Le rôle parental : plus qu'un investissement personnel	111
5.3 L'empowerment dans les relations entre les pères et les éducatrices	116
<i>Conclusion</i>	125
<i>Références</i>	129
<i>Appendices</i>	145

Listes des tableaux

Tableau 1 : Données sociodémographiques des pères.....	56
Tableau 2 : Les thèmes principaux reliés à la codification.....	64
Tableau 3 : La nature des incidents-critiques de chaque père.....	77

Liste des figures

- Figure 1 : L'engagement paternel dans une perspective écologique.....36
- Figure 2 : Les trois composantes du processus dynamique de l'empowerment...38
- Figure 3 : Une vue d'ensemble des liens représentatifs des concepts à l'étude...50

Remerciements

Je désire exprimer ma profonde gratitude à l'égard de mes deux directeurs : M. Jean-Marie Miron, Ph.D. : professeur en sciences de l'éducation et M. Carl Lacharité, Ph.D. : professeur en psychologie et directeur du GREDEF. Leur compréhension, leur sagesse et leur grande générosité ont permis de mener à terme ce projet ; ils ont été de véritables « *Mentors* ». Je fus privilégiée de partager leur passion et leur expertise !

Je tiens à exprimer une grande reconnaissance aux « pères volontaires » qui se sont prêtés à la recherche pour leur propre cause et pour le mieux-être des nouvelles familles : « *Pour une fois que l'on se préoccupe des hommes* » ont-ils affirmé!

Je ne peux passer sous silence des personnes significatives qui m'ont encouragée et soutenue tout au long de cette aventure et qui représentent des modèles pour moi : mes amies, collègues, étudiants et étudiantes à la maîtrise ; vous m'avez permis de garder le cap. Un merci spécial à mes « fidèles lectrices » : Mmes Huguette Boilard et Micheline Langevin, leurs judicieux conseils et leur disponibilité ont été une voie de salut !

Avec tendresse, je tiens à remercier les trois hommes de ma vie : *René, Charles et Julien* pour leur amour, leur patience et leurs encouragements. Mais surtout, parce que de toutes les sources, ce sont eux qui m'ont le plus inspirée pour que la société offre plus de place aux garçons, aux hommes et aux pères.

Merci à vous tous qui avez cru en mes forces et qui avez fait en sorte que je me sente meilleure !

Enfin, je dédie ce mémoire à mon grand-père que j'ai eu le privilège d'accompagner vers l'autre vie durant ce projet. En plus d'atteindre ses 96 ans, il fût père de 19 enfants ! Il m'a donc légué ses plus belles histoires de père !

C'est en reconnaissance de tous ces hommes et de tous ces pères qui cherchent à donner un sens à leur rôle qu'il apparaît crucial d'offrir des pratiques qui les placent au cœur des préoccupations d'une société moderne.

Introduction

Les recherches en éducation nous ont permis de mieux comprendre les enjeux de la relation entre l'enseignant et l'élève d'une part, et ceux relatifs à la relation entre l'enseignant et les parents d'autre part. Ces recherches ont mis en évidence les bénéfices de l'engagement paternel pour l'éducation des enfants et ce dès l'enfance et le début de la scolarisation comme le démontrent les études de Darling et Steinberg (1993). Comme les services de garde à l'enfance au Québec, tels qu'on les connaît à ce jour, ne furent instaurés que depuis la fin des années 70, la relation entre les parents et ceux-ci ne fait l'objet de recherches que depuis peu. Il est néanmoins nécessaire de faire un bref historique concernant les Centres de la petite enfance (CPE)¹. Au cours des dernières années, les parents ont de plus en plus fait appel à des services éducatifs pour leur enfant d'âge préscolaire afin de répondre à des besoins originant, entre autres, de la transformation des structures familiales, des conditions économiques difficiles et de la monoparentalité pour ne nommer que ceux-là. Le gouvernement québécois a mis sur pied de nouvelles politiques de nature à épauler les parents, à respecter leurs acquis et à créer une relation harmonieuse entre eux et les intervenantes². En effet, la politique familiale québécoise (Ministère de la Famille et de l'Enfance-MFE, 1999) confirme le

¹ Les Centres de la petite enfance (CPE) sont des établissements qui offrent, dans une installation où l'on reçoit au moins sept enfants pour des périodes qui ne peuvent excéder 48 heures consécutives, des services de garde éducatifs, s'adressant principalement aux enfants de la naissance jusqu'à la fréquentation de la maternelle et qui, sur un territoire donné, coordonnent, surveillent et contrôlent en milieu familial de tels services à l'intention des enfants du même âge. Ces organismes sans but lucratif sont gérés par un conseil d'administration composé majoritairement de parents utilisateurs (MFE, 2000). Le centre de la petite enfance s'inscrit dans une mission éducative globale et prépare l'enfant aux étapes ultérieures de son développement (MFE, 1998). Pour la présente recherche, il est question de la garderie en installation.

² Le féminin inclut le masculin, ceci dans le but d'alléger le document.

rôle qu'ont à assumer les parents dans le développement de l'enfant et reconnaît que l'État doit seconder leurs efforts (Miron, 2003).

Plusieurs études, au Québec comme dans d'autres pays, ont porté sur la participation parentale en milieu scolaire du point de vue des mères, notamment à partir des représentations que celles-ci ont des relations avec les enseignantes. Par contre, peu d'études se sont attardées à connaître les représentations des pères à l'égard des relations avec les intervenantes du milieu éducatif préscolaire.

Les familles d'aujourd'hui ne vivent plus les mêmes réalités que celles de leurs propres parents : il faut donc reconsidérer les nouvelles caractéristiques tant des mères que des pères. Il apparaît important de mentionner que, jusqu'à tout récemment, peu de distinctions ont été faites dans les pratiques d'interventions auprès des pères et auprès des mères (Miron, 1996).

C'est donc vers les pères que nos préoccupations se tournent afin de mieux comprendre ce qui caractérise leur relation avec les premières intervenantes du monde de la petite enfance, avant l'entrée dans le monde scolaire proprement dit. La présente étude s'insère dans ce contexte et vise à explorer la perception³ des pères quant à leur relation avec les intervenantes des CPE, premières intervenantes du monde de l'éducation avec lesquelles les parents entrent en relation. En effet, les services de garde constituent, selon les termes de Caouette (1992), la première école des parents.

³ Perception : ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par ses sens. La perception permet de parcourir et d'enregistrer l'inorganisé. La représentation sociale englobe la perception dans la mesure où elle implique un travail de reconstitution par le sujet (Blosch, 1997). Nous utilisons l'un et l'autre pour englober les deux réalités.

L'objectif poursuivi dans cette étude est de mieux comprendre la relation entre les pères et les intervenantes des services de garde, sous le regard de l'empowerment et de l'engagement paternel.

Le premier chapitre expose la problématique des pères : leur engagement, leur rôle et les pratiques actuelles d'intervention dans les milieux éducatifs. Le deuxième chapitre définit les concepts utilisés afin de comprendre le phénomène à l'étude. Le troisième chapitre présente la méthodologie utilisée dans cette recherche qualitative : le type de recherche, les participants, les outils de la collecte des données et le traitement de même que le cadre d'analyse des données. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats regroupant les thèmes à l'étude.

Le cinquième chapitre présente la discussion de ces résultats, les liens qui les unissent et répond aux questions de recherche. Finalement, la conclusion dresse un portrait des limites et des forces de la présente recherche, et propose de nouvelles orientations visant des interventions et des pratiques plus favorables à l'implication « gratifiante » pour les pères eux-mêmes.

La problématique

La présente section identifie le problème. Nous formulons ensuite la question générale de recherche et discutons de l'importance de cette recherche.

1.1 Identification du problème

La question de la paternité est un sujet des plus actuels, comme nous l'avons mentionné plus haut. On remarque que la paternité est passée par trois grandes périodes : celle du père autoritaire, celle du père pourvoyeur et celle du père absent (Le Camus, Labrell et Zaouche-Gaudron, 1997; Forget, 1999). Vers la fin des années 70, la mère était la figure incarnant principalement les habiletés parentales et à cette époque, lorsqu'on qualifiait un homme d'être un « bon père », on sous-entendait qu'il possédait les qualités d'une « bonne mère » ! Certes, les recherches ont mis l'accent davantage sur la présence des mères, le père étant le grand absent des études sur la famille et des rapports parents-enfants (Hawhins et Dollahite, 1997 ; Dulac, 1993, 1998 ; Forget, 1999).

Depuis les années 90, on réalise que le père est compétent et que le rôle paternel est important pour la santé et le bien-être des enfants. Les études ont toutefois davantage porté sur certains aspects comme la passivité du père, son absence, la violence et les abus (Dulac, 1997). Cette emphase place donc le père sur le banc des incompetents en faisant référence à ses carences et aux problématiques associées à son manque d'investissement. De nouveaux courants sociaux amènent des réflexions profondes au sujet des hommes, de leur identité et du développement émotif de leur enfant. À travers l'ouvrage de psychologie populaire de Corneau (1989), *Père manquant, fils manqué* ou

des téléromans québécois comme *Quatre et demi*, on constate que le rôle du père, dans la culture québécoise, est en transformation. La paternité est, de nos jours, de plus en plus reconnue ; elle s'intègre à nos préoccupations sociales et fait l'objet de plusieurs énoncés politiques. Elle devient même une priorité des différents paliers gouvernementaux afin de promouvoir l'amélioration de la santé et du bien-être des enfants. En effet, plusieurs programmes ou projets ont été influencés par les travaux de Bouchard (1991), qui présente des recommandations visant à soutenir les parents dans leur rôle d'éducateurs. Bouchard souligne particulièrement l'importance de l'engagement et de la présence des pères dans le développement des enfants. Le rapport de consultation : *Nécessaire paternité...essentielle parentalité* (Decoste et Lamy, 1993) fait écho à ces préoccupations. Plusieurs de ces recommandations ont d'ailleurs été reprises dans la Politique familiale (Ministère de la Famille et de l'Enfance-MFE, 1999).

S'appuyant sur ces études, les Priorités nationales de santé publique 1997-2002 (Ministère de la Santé et des Services Sociaux-MSSS, 2001), a fait de la valorisation et la promotion de l'engagement paternel un de ses chevaux de bataille. Ce qui a initié la mise en place de programmes-cadres et de projets portant sur les pères qui se poursuivent actuellement dans plusieurs régions du Québec, tels «Papa pour la vie», «Père présent, enfant gagnant» ou encore « Pères en mouvement, pratiques en changement ». Ces programmes-cadres visent les deux objectifs, mentionnés précédemment, et s'articulent autour d'une collaboration entre les réseaux communautaires, de la santé et du milieu scolaire. Ces programmes-cadres offrent du

soutien aux pères d'enfants âgés entre 0-18 ans sous forme d'activités père-enfant ou de rencontres d'entraide entre pairs.

Pour ce qui est des Centres de la petite enfance, des documents officiels tels la Politique familiale (MFE, 1999), le Programme éducatif des Centres de la petite enfance (MFE, 1997) et le Programme Jouer, c'est magique (MFE, 1998) font la promotion et favorisent les relations parents-intervenantes. Ils contribuent à valoriser la place des parents en les invitant à faire partie de comités de gestion ou pédagogiques ainsi qu'à favoriser la participation active des parents aux activités et à l'orientation des CPE (MFE, 2001). Bien que ces documents parlent des parents en général, nous savons peu de choses sur les moyens envisagés pour favoriser cette participation active des parents et encore moins sur la place réservée aux pères en particulier. Ce constat contribue à justifier la présente étude.

Le rôle traditionnel du père, au Québec, a surtout été centré sur la protection des enfants, la provision de ressources matérielles et la préoccupation quant à la réussite sociale de leur enfant (Dulac, 1997). Depuis quelques années, des changements se sont opérés à l'intérieur même des familles. Vivant dans une société en mouvement et en changement, la famille se transforme aussi à travers les différentes réalités auxquelles elle doit faire face. Les situations suivantes indiquent bien les transformations de la famille québécoise : accroissement des familles monoparentales, recomposées ou reconstituées; augmentation du nombre de femmes et de mères sur le marché du travail ainsi qu'un plus grand nombre de parents travaillant à des horaires variables; double emploi pour plusieurs parents et réduction du nombre d'enfant(s) par famille. Ces

nouvelles réalités ont profondément transformé la structure familiale et modifié le rôle et la place du père dans la famille et au sein de notre société occidentale (Durning, 1995 ; Dulac, 1997).

Le rôle du père s'est complexifié ou est devenu pluriel lorsque celui-ci s'implique activement. Selon Le Camus (2000) ainsi que Quéniart, Bouchard, Fournier, Ménard et Legault (1997), les pères font face à un processus de différenciation : il vivent de nouveaux rapports avec la paternité, avec la famille et avec leur enfant et sont face à de nouveaux rôles. En effet, le père peut être à la fois un éducateur actif dans sa famille et aussi s'impliquer dans la vie extérieure à la famille en participant activement aux divers groupes de pairs, comités ou activités familiales, sociales et culturelles ayant un lien direct avec son enfant. Au travers de la multiplicité des rôles, les changements provoquent de l'incertitude, de l'insécurité, la perte de repères mais aussi une dynamique qui consiste à innover, à créer d'autres modèles de pères (Castelain-Meunier, 1998 ; Lacharité, 2002). Préoccupé par son rôle dans sa famille, le père tient compte des valeurs importantes qui découlent de son vécu et de ses attentes. Dans son quotidien, le père attache de l'importance aux valeurs qui ont trait à la vie familiale : l'attachement, l'amour et la compassion. En outre, les enfants occupent une place privilégiée dans la vie des hommes (Dulac, 1997). Une étude québécoise (Quéniart et Fournier, 1994) faite auprès des pères conclut que les pères ressentent leur paternité comme une responsabilité partagée avec la mère face aux besoins et à l'épanouissement de l'enfant. Le père perçoit son enfant comme un repère central qui donne du sens à sa vie. Il est habité par un désir de proximité, de se mettre au niveau de l'enfant et d'être attentif à ses

besoins, autant affectifs que matériels. Les études sur la présence précoce des pères auprès de leur enfant s'appuient souvent sur une mesure quantitative soit : le nombre d'heures passées auprès de l'enfant ou la durée d'interaction avec lui. C'est une estimation du temps de présence : même si elle est qualifiée d'active et de chaleureuse, elle reste mesurée et n'est pas un engagement apprécié « qualitativement » (Zaouche-Gaudron, 2001). C'est précisément cet aspect qualitatif que souhaite explorer cette étude.

Le rôle des parents, comme le rôle des familles, est en changement. Comment les parents perçoivent-ils leur enfant aujourd'hui ? Comme nous ne parlons plus de la progéniture en terme de quantité mais de qualité, effectivement, les parents ne désirent plus uniquement que leur enfant réalise leurs rêves (ceux des parents) quant au parcours scolaire, mais aussi qu'ils deviennent plus autonomes et qu'ils s'épanouissent davantage. Nous sommes aussi en présence d'un changement dans les fonctions de la famille. De Singly (2000) rappelle que la famille a remplacé la fonction de transmission morale par une fonction de construction identitaire : une famille doit favoriser la construction de l'identité personnelle de chacun de ses membres. On est passé de la famille « *utilitaire* » ou fonctionnelle, à la famille « *relationnelle* », cette transformation nécessitant un apport différent de la part des professionnels (de la santé, de l'éducation, etc.) à l'élaboration de nouvelles formes et un nouveau soutien aux compétences parentales. Ce sont aussi ces mêmes professionnels qui, forts de leurs connaissances psychologiques, confrontent le parent dans son expérience et remettent en question l'idée que le parent est le premier éducateur de l'enfant.

Les services de garde à l'enfance sont apparus afin de rendre accessibles aux familles des services plus adaptés. Le soutien à l'intérieur de la famille proche est devenu moins disponible car les grands-parents sont encore sur le marché du travail lorsque leurs petits enfants arrivent au monde, ce qui se répercute sur le réseau familial et contribue à modifier le réseau d'aide qui provenait majoritairement de la famille immédiate. En fait, le réseau des services professionnels, placé dans une position de détenteur du savoir, porte souvent plus d'attention aux dysfonctions des familles et néglige de considérer les ressources dont elles disposent. Quelle place réserve-t-on aux parents ? Même si l'on parle de « protocoles » qui laissent de la place aux parents, la réalité peut parfois sembler autre. Quoiqu'il en soit, on demande aux parents d'être des « partenaires », des collaborateurs de premier plan, mais, est-ce qu'ils ont été préparés à passer d'un milieu à l'autre, à s'acclimater d'une culture à l'autre (CPE, CLSC,...) avec la couleur, la culture et les valeurs de chacune de ces institutions ? Est-ce que l'environnement social favorise ces transitions ?

Quant au modèle que le père adopte, il est souvent le reflet des attentes que l'on a sur lui comme partenaire dans le couple mais aussi dans la société en général. Le père construit son modèle à partir des attentes véhiculées par sa conjointe, son réseau immédiat ou élargi, un groupe de pairs significatifs, ses représentations quant à son rôle de père ou ses caractéristiques psychosociales. Ce qui prédispose le père à s'engager et à trouver un sens à cet engagement dépend des facteurs suivants : 1) le rapport avec son propre père au cours de l'enfance (son vécu, sa relation avec lui), 2) la valorisation du rôle paternel 3) des traits de personnalité extravertis ou altruistes et 4) un sentiment de

compétence parentale (Turcotte, Dubeau, Bolté et Paquette, 2001). Les attentes sociales sont davantage orientées vers l'engagement des pères comme «éducateurs actifs» dans le développement social, affectif et cognitif de leur enfant plutôt que comme simples protecteurs et pourvoyeurs. La paternité s'insère donc elle aussi dans des contextes personnels, culturels et sociaux ayant un impact sur l'engagement des pères.

Or, le phénomène de l'engagement paternel résulte d'un ensemble de dimensions. Selon Lamb (1986), il existe trois dimensions essentielles: 1) le temps consacré par le père aux interactions directes avec l'enfant de nature ludique, affective, sociale, etc. 2) la disponibilité du père à l'enfant et 3) la responsabilité assumée par le père dans le soin, l'éducation des enfants et dans le partage des tâches parentales. Cet engagement paternel est reconnu comme important par le père lui-même, la mère et l'enfant et cela dès le plus jeune âge. Les travaux de Lamb ont démontré les bénéfices de l'engagement paternel pour le développement de l'enfant : développement des compétences cognitives, des conduites sexuelles moins stéréotypées, plus d'autonomie et d'indépendance du point de vue de l'enfant. De fait, les pères qui sont plus présents «affectivement» auprès de leur enfant sont plus disposés à le soutenir et cette proximité jouerait en faveur de la prévention des mauvais traitements envers leur enfant (Turcotte et al., 2001). À l'âge scolaire, d'autres bienfaits apparaissent pour l'enfant lorsque le père participe activement à son éducation. Cet enfant développe de meilleures compétences scolaires que l'enfant dont le père est absent (Snarey, 1993). En outre, l'enfant présente davantage de compétences sociales en démontrant plus d'empathie (Carpentier 1992). Cependant, aucune de ces recherches n'est en mesure de déterminer

si les effets négatifs sont associés à l'absence du père ou aux conditions difficiles dans lesquelles vivent généralement les familles monoparentales.

L'engagement des pères, de toute première importance, implique que ces derniers composent et se coordonnent avec d'autres figures parentales dont la mère et les éducatrices professionnelles de l'enfant. Le père construit donc son modèle dans la famille d'abord, puis dans les relations à l'extérieur de la famille comme les rencontres formelles et informelles entre pères dans son réseau immédiat (familles, amis), rencontres de parents avec des intervenantes du milieu de la santé, des organismes communautaires et des milieux de garde. Ces relations avec d'autres parents ou d'autres pères peuvent être, pour le père, satisfaisantes ou insatisfaisantes. Ces mêmes relations peuvent être teintées d'aisance, de sécurité ou bien elles peuvent confronter le père au regard de ses propres valeurs et remettre en question les points de repère qu'il a déjà adoptés. Nous pouvons aussi nous demander si les mères ont des réticences à partager ce territoire familial avec les pères ?

Miron (1997), dans son étude auprès de groupes de parents, affirme ceci :1) les pères disent vouloir prendre plus de place dans les soins à apporter aux enfants et même dans le partage des tâches familiales ; mais comme il n'y a que rarement un terrain d'entente entre eux et les mères sur cette question, celles-ci ont tendance à moins déléguer et elles conserveraient davantage le contrôle sur l'ensemble de l'espace familial. Elles soulignent plus souvent les lacunes ou les faiblesses des pères plutôt que leurs forces. Comme la reconnaissance du père débute à l'intérieur même de la famille, la perception qu'en a sa conjointe est en lien direct avec la perception de sa propre

compétence ; 2) les pères qui parlent d'affection et d'attachement envers leur enfant relatent qu'ils sont conscients que chez la mère, cela semble inné de s'attacher aussi facilement à l'enfant, alors qu'eux doivent apprendre à le faire. Ils sont conscients de faire face à des limites importantes qui ont des répercussions sur leur présence à l'enfant : leur horaire de travail plutôt chargé est moins apte à créer du temps disponible pour la famille; temps plus long passé à l'extérieur de la maison; charge de travail ou au contraire, insécurité liée au travail, etc.

Lorsque les pères soulignent leur désir de proximité et d'attachement, ils semblent inclure l'importance de se rapprocher des membres de sa famille par des habitudes de vie, par des routines qui représentent des moments significatifs reliés par un même sens. Ces routines spécifiques sont communément appelés : des rituels et ils peuvent être différents pour un père et pour une mère mais à chaque fois, ils sont porteurs de sens pour l'enfant et son parent. Les rituels se définissent comme des ensembles de routines et des moments privilégiés remplis de sens pour eux et pour la famille tels : activités, jeux ou sorties familiales ; ce qui donne un « sens », une façon de faire ou d'être qui les démarquent dans leurs représentations familiales. Les interventions devraient tenir compte des ces rituels déjà mis en place dans la famille, autant pour le père que pour la mère.

Les interventions auprès des pères questionnent les représentations des intervenantes à l'égard de ceux-ci. Les représentations sociales telles les croyances, les attitudes, les préjugés et le savoir-faire, semblent fortement teinter les relations avec les autres et guider les conduites de manière à ce que les parents puissent être vus comme

des « clients » ou plutôt comme « membres de l'équipe » (Bouchard, Boudreault, Pelchat et Talbot, 1998). Ainsi, l'intervenante qui a la conviction que la collaboration avec les parents est une perte de temps, peut avoir des conduites l'amenant à prêter peu d'attention aux demandes de ces derniers. Elle sera sans doute portée à dicter ce qu'il faut faire parce qu'elle se perçoit comme la détentrice du savoir et seule apte à prendre la meilleure décision. En plus, son statut de professionnelle engendre, plus souvent qu'autrement, un jeu de contrôle et de pouvoir.

Bosse-Platière (1989) pose un regard critique en avançant que c'est la société qui définit les professions de la petite enfance en postulant que l'éducatrice est une remplaçante, une aide ou une assistante et que les métiers de l'enfance sont des métiers de pouvoir. Pour cause, elle souligne que la professionnelle est soumise à différentes attentes qui proviennent de tensions parfois entre les valeurs et les mandats, et qui sont de l'ordre : a) des attentes personnelles et professionnelles, b) des attentes de la société qui donne salaire, travail et responsabilité, c) des attentes des parents de l'enfant et c) des attentes de l'enfant lui-même. L'auteur confirme que les compétences professionnelles nécessitent un apprentissage qui s'acquiert en formation et avec l'expérience ; rien n'est inné dans ce domaine.

Au cours des interactions avec les éducatrices, les pères peuvent se sentir reconnus ou non dans leur rôle paternel, ce qui peut avoir un impact sur l'appropriation ou non de leur rôle. Aucune étude, à notre connaissance, n'a traité de l'influence du père dans les relations avec le milieu éducatif des CPE. L'influence des parents a été

principalement étudiée sous l'angle de la relation entre les milieux éducatifs et les mères.

Selon Pourtois, Barras, Lahaye et Nimal (2001), le sentiment d'incapacité des parents provient du fait qu'ils ont peur que les professionnelles leur présentent des solutions « fabriquées » d'avance ou « standard » qui engendreraient des difficultés de communication et de collaboration. Miron (2001) a relevé de nombreux obstacles à la collaboration parent-intervenante soit : le manque de communication entre les milieux (famille et milieu de garde); les préjugés mutuels; la méconnaissance du rôle de chacun ; le manque de temps et le manque d'intérêt pour l'autre. Une étude (Miron, 1996), concernant des rencontres de groupes offertes à des parents provenant de CPE en milieux défavorisés, a fait ressortir les enjeux émergents de ce partage de pouvoir entre les éducatrices et les parents. Cette étude met en évidence les attitudes des intervenantes lors des interventions auprès des parents : être détentrices du savoir extérieur, la perception des différences hommes-femmes concernant les valeurs prédominantes sur le savoir de l'expérience (être plus formées que les parents) mais aussi le sentiment d'appartenance dans le travail de concert à une même cause : l'enfant. De plus, les intervenantes de différents milieux ont tendance à reproduire, dans les rencontres avec des groupes de pères, la même approche qu'auprès des groupes de mères, sans tenir compte des spécificités du rôle paternel (Dulac, 1993). Le CPE étant un lieu propice à l'émergence de nouveaux modèles masculins et paternels, on doit repenser son rôle dans une visée de service aux nouvelles familles. Dans la même foulée, Miron (1996, 1997)

affirme que l'implication du père représente un défi intéressant pour les éducatrices dans la construction et la participation à des groupes de parents.

Force est de constater que les pères ont besoin de l'approbation et de la reconnaissance sociale des intervenantes, quel que soit le milieu éducatif qu'ils fréquentent. Ces relations pères-intervenantes peuvent être considérées comme qualifiantes ou non (Lacharité, 2002). Les services préscolaires sont aussi importants pour les enfants que pour les parents en ce qui a trait au soutien et à la reconnaissance des parents comme premiers éducateurs. De fait, lorsque le Programme éducatif des CPE (MFE, 1997) mentionne l'implication parentale, il inclut la mère et le père. Une étude menée par Coutu, Dubeau, Harvey et Lavigueur (1999) sur les services de garde en milieu familial, a établi quelques recommandations dont deux rejoignent nos préoccupations actuelles telles : 1) impliquer les éducatrices dans leurs formations, axer le contenu des formations sur les récents développements en psychologie de l'enfant et les relations parent-éducatrice, 2) offrir des opportunités de partenariat parent-éducatrice et favoriser la cohérence entre ces deux milieux de vie. Suite à ces constats, les auteurs ont élaborés des pistes de recherche dans le but de cerner deux aspects : 1) les perceptions des éducatrices concernant leur travail auprès des enfants et leur collaboration avec les parents et 2) la perception des parents en regard des stratégies éducatives et du mode de communication avec le service de garde. Alors, l'étude met en relief l'importance de mieux comprendre les perceptions de part et d'autre comme critère de réussite vers un partenariat qui place l'enfant au centre des préoccupations mutuelles.

Afin de donner des moyens d'action aux parents, le programme *Jouer, c'est magique* (MFE, 1998) stipule qu'il faut offrir aux parents des outils pour qu'ils s'approprient pleinement leurs compétences en tant qu'éducateurs privilégiés de leur enfant. Et pour cause, le fait de vouloir inclure les parents, fait aussi partie d'une volonté grandissante dans les politiques ou dans les programmes des ministères, comme en font foi les Priorités nationales de santé publique (MSSS, 2001), document qui accorde d'ailleurs de plus en plus de place aux pères. Malgré cette volonté politique, les parents évoquent, de manière générale, qu'ils ont peu accès à des rencontres où ils peuvent échanger et partager leurs expériences concernant l'éducation de leur enfant (Miron, 1999). À travers les outils et les programmes favorisant le partenariat, il est facile de tenir un discours favorable à l'implication parentale, mais qu'en est-il réellement des pratiques dans les CPE et de la place faite aux pères ?

1.2 Question générale de recherche

Considérant la relation des pères avec les intervenantes du service de garde que fréquente leur enfant, il semble important de s'arrêter à leurs perceptions de cette relation avec l'éducatrice. S'agit-il, en somme, d'un lieu de valorisation ou, à l'inverse, les pères s'y perçoivent-ils comme inadéquats ? L'une ou l'autre des réalités agit directement sur le sentiment de compétence du père dans l'exercice de son rôle. La question suivante oriente donc notre recherche :

Quelle expérience les pères décrivent-ils de leurs liens avec le CPE ?

1.3 Importance de la recherche

L'engagement parental dans les relations école-milieux éducatifs préscolaires traite davantage des parents, pères et mères confondus, de sorte que nous constatons toujours une imprécision quant à la spécificité des rôles de chacun. Par conséquent, nous savons peu de chose sur la relation entre les pères et les milieux éducatifs, sur leurs perceptions, leurs expériences et les liens qu'ils entretiennent avec les milieux.

La pertinence de cette étude se situe à trois niveaux :

- 1) L'avancement des connaissances sur l'expérience des pères avec les CPE.
- 2) La reconnaissance du pouvoir d'agir des pères ainsi que les éventuelles retombées pour eux : mieux connaître leurs besoins et leurs attentes c'est aussi contribuer à ce qu'ils se reconnaissent eux-mêmes comme pivot essentiel au développement de leur enfant.
- 3) L'amélioration des pratiques de soutien aux pères dans les CPE peut contribuer à créer de nouvelles avenues pour la formation initiale et continue des éducatrices en CPE.

Le cadre de référence qui suit définira les principaux concepts utilisés dans cette étude sur l'empowerment et le rôle des pères lorsqu'ils sont en relation avec les intervenantes de CPE.

Cadre de référence

Dans la première partie de ce chapitre, nous définissons les principaux concepts de la recherche soit l'engagement paternel, le développement du pouvoir d'agir (l'empowerment) et différentes formes de relations telles le partenariat, la collaboration et la coopération. Dans la seconde partie, nous présentons une recension des écrits sur les connaissances actuelles ainsi que leurs limites en regard de notre champ d'intérêt.

2.1 Définition des principaux concepts

Nous présentons ici les concepts associés aux représentations des pères et aux systèmes de relations complexes avec lesquels ils sont en contact au sortir du milieu familial. Ces concepts sont l'engagement paternel (involvement), le pouvoir d'agir et l'empowerment des pères. Notre examen porte sur la façon dont s'orchestre ce pouvoir d'agir en partenariat, en coopération ou en collaboration avec les intervenantes des milieux éducatifs, notamment en CPE. Il est important de mentionner que les différents concepts de cette étude prennent un sens différent d'un auteur à l'autre. Les définitions choisies correspondent aux orientations de cette étude.

2.1.1 L'engagement paternel

Les travaux de Lamb, Pleck, Charnov et Levine (1985, 1987) sont des références souvent citées dans les études scientifiques traitant de l'engagement paternel dans plusieurs champs d'activités. Ils mentionnent que l'engagement paternel est l'implication du père dans les activités familiales globales (soins à l'enfant, participation aux tâches domestiques et à l'éducation des enfants) mais aussi aux activités susceptibles de promouvoir le développement de l'enfant comme le jeu, la

communication directe avec son enfant, son implication à la discipline familiale, sa participation aux activités de son milieu de garde ou diverses sorties familiales et sociales.

Le concept le plus utilisé pour décrire l'engagement paternel, est celui proposé par Lamb (1986, 1997) qui explique que l'engagement paternel fait appel à trois composantes essentielles: 1) le temps consacré par le père aux *interactions* directes avec l'enfant, 2) l'accessibilité et la *disponibilité* du père à l'enfant et 3) la *responsabilité* assumée par le père dans le soin et l'éducation des enfants et dans le partage des tâches parentales. De façon plus spécifique, Greenberger et Goldberg (1989) parlent de l'engagement paternel dans sa globalité comme étant le degré d'investissement du père et la perception qu'il a de ses habiletés personnelles pour répondre adéquatement aux divers besoins de son enfant. Plus près de nous, des auteurs québécois (Ouellet, Turcotte et Desjardins, 2000) soulignent que l'engagement paternel se traduit par l'implication, la participation et une préoccupation continue du père biologique ou substitut à l'égard du bien-être physique, psychologique et social de son enfant. Il y a plusieurs façons d'être père et l'engagement se vit au « pluriel ». Les pères peuvent donc être, à la fois, responsables, affectueux, en interaction, évocateurs (évocation de ce qu'ils font ou disent au sujet de leur enfant), prendre soin de leur enfant et agir aussi comme pourvoyeurs.

2.1.2 Le pouvoir d'agir ou l'empowerment

La promotion du concept d'empowerment a pris ses racines, de façon plus spécifique, dans les travaux de Dunst et Paget (1991) qui traduisent l'empowerment par une attitude « proactive » à l'égard de l'aide ou du soutien offert, la reconnaissance des compétences, de même que le sentiment que les actions posées ont un sens et qu'elles permettent d'exercer du contrôle sur les situations. Lacharité (2002) indique que c'est un processus qui vise à soutenir et renforcer, chez les membres de la famille, leur pouvoir d'agir sur eux-mêmes et sur leur environnement de manière à mobiliser les ressources internes ou externes nécessaires à la réalisation de leurs aspirations, projets ou besoins personnels et familiaux. D'ailleurs, il énonce le principe que l'empowerment est un processus dynamique qui concerne le rapport de la personne avec soi, de la personne avec l'autre (l'intervenante) et de la personne avec la collectivité (établissements, communautés professionnelles, collectivités locales ou société).

Lebossé et Dufort (2001) soulignent que l'empowerment n'est pas un état mais bien un processus d'action et de réflexion. Ils spécifient que ce concept, dans les pratiques d'aide, est une tentative d'élargir le champ des actions possibles tant du point de vue des ressources personnelles (habiletés à la communication, par exemple) que celles de l'environnement (accès à des services adéquats, à un logement convenable, par exemple). St-Cyr Tribble, Gallagher, Paul et Archambeault (2001), décrivent l'empowerment comme un concept englobant deux processus complémentaires : l'habilitation qui vise à reconnaître, soutenir et mettre en valeur les capacités des parents pour contrôler leur vie et l'appropriation qui fait référence aux effets de l'intervention

sur les parents en regard de l'augmentation du sentiment de contrôle sur leur vie. De ce fait, le pouvoir d'agir augmente la compétence parentale, permettant au parent d'avoir une perception positive de lui-même, de ses capacités, de ses connaissances et de son aisance à remplir son rôle et à faire des choix éclairés (Léonard et Paul, 1995 ; Rappaport, 1987 ; Zimmerman, 1990). Depuis le milieu des années 1990, le concept d'empowerment est devenu un cadre de référence de plus en plus utilisé pour organiser les services à l'enfance et aux familles.

2.1.3 Le partenariat

Bouchard (1996) présente le partenariat comme une association ou un regroupement de personnes (l'élève, ses parents et les intervenantes) favorisant la reconnaissance de leurs expertises, leurs ressources réciproques, le rapport égalitaire entre eux, le partage de la prise de décisions et l'atteinte d'un consensus entre les partenaires concernant un besoin ou un problème. De fait, l'intervenant doit développer un rapport avec le parent qui initie des stratégies favorisant l'appropriation des savoirs et des savoir-faire chez les autres partenaires (empowerment). L'intervenante encourage ainsi le pouvoir d'agir du parent.

D'autres auteurs (Dunst et Paget, 1991; Dunst, Johanson et Trivette 1994) définissent le partenariat comme une association entre une famille et au moins un professionnel qui travaille en collaboration et en accord sur les rôles, dans la poursuite d'un intérêt conjoint ou d'un but commun. Ces auteurs notent que certaines caractéristiques telles les croyances, les attitudes, le style de communication et les

actions ou les moyens d'entrer en action, témoignent de l'aspect multidimensionnel du partenariat. Le partenariat avec les familles est vu comme un travail non pas *sur* les autres mais *avec* eux ; c'est une condition essentielle pour aider les enfants dans la société d'aujourd'hui (Hargreaves, 2000). Bouchard et Kalubi (2001) rapportent que le partenariat est fortement relié à l'appropriation et à l'autodétermination: c'est un processus qui fait appel à la complémentarité, à l'interdépendance et à la réciprocité entre les partenaires. Le partenariat fait appel à un engagement « partagé » par les parents et les professionnelles ; c'est beaucoup plus que de la volonté ; c'est un idéal à atteindre.

2.1.4 La collaboration et la coopération

Le partenariat se différencie de la coopération en ce que le premier réfère à la prise de décision alors que le deuxième s'intéresse au partage des tâches et des responsabilités. La coopération opérationnalise et met de l'avant la prise de décision par le consensus entre les partenaires (Bouchard, 1996). Durning (1995) la définit comme la recherche d'ententes réciproques sur la mise en œuvre des moyens à prendre ensemble afin de trouver des solutions. Dunst et Paget (1991) précisent que le partenariat se rapproche davantage de la collaboration parce qu'il se rapporte à une implication à moyen ou à long terme. Alors que la coopération se rapproche de l'association dans le sens d'une union de personnes impliquant une combinaison d'efforts désignés pour produire un effet immédiat ou à court terme.

Ce qui différencie la collaboration du partenariat et de la coopération, c'est que la collaboration correspond à la volonté de participer. La collaboration fait appel au désir d'être partenaire dans un groupe afin de favoriser la coopération puis le partenariat (Bouchard, 1996). Bouchard et al. (1998) stipulent que les parents parlent de leurs relations valorisantes avec les milieux de garde lorsque ce milieu crée la collaboration et favorise l'empowerment des familles. Larousse (2003) définit la collaboration comme le fait de travailler avec d'autres à une œuvre commune.

2.2 Recension des écrits

Nous présentons les connaissances actuelles concernant le phénomène de l'engagement des pères et du processus du pouvoir d'agir ou de l'empowerment de ces nouveaux pères. Puis, nous traitons des services de garde comme lieu d'empowerment, et leurs rapports aux pères selon le point de vue de ces derniers.

2.2.1 L'engagement des pères : être sujets plutôt qu'objets

L'engagement des pères implique une compréhension de leur rôle dans la famille d'abord puis dans les relations avec les éducatrices des CPE. Nous partons du principe que les pères ont été considérés comme les principaux éducateurs et guides moraux de leur enfant lors des temps coloniaux, perçus comme pourvoyeurs pendant l'ère industrielle et comme des modèles importants d'identification sexuelle pour les enfants à ce jour (Lamb, 2000).

Depuis plus de vingt ans, les pères font l'objet d'études, de sorte que l'on comprend mieux les impacts non négligeables de l'engagement paternel sur le

développement et la socialisation des enfants. Les recherches se poursuivent afin de mieux comprendre le sens que l'on donne à l'engagement paternel ainsi que les impacts positifs d'un tel investissement et cela, en incluant les principaux intéressés : les pères. Le Camus, Labrell et Zaouche-Gaudron (1997) soulignent que les études antérieures ont principalement porté sur les modalités et le degré d'investissement des pères, en termes quantitatifs, durant la période périnatale : 1) sur les ressemblances et les différences entre le style interactif de la mère et celui du père et 2) sur les conséquences de l'absence ou de la présence du père sur le développement cognitif, émotionnel et social du nourrisson et de l'enfant d'âge préscolaire. Leurs recherches plus récentes ont d'ailleurs porté sur les relations entre l'évolution des conditions de vie⁴ et des conceptions de vie⁵ liées à de nouvelles perceptions selon lesquelles les pères pourraient et devraient prendre une part plus active dans les soins, le jeu et l'éducation des enfants dès le plus jeune âge.

Les Priorités nationales de santé publique (MSSS, 2001) ont endossé les principes de Bouchard (1991) en recommandant tout particulièrement « que les programmes dans les domaines de la périnatalité et de la petite enfance incluent systématiquement un volet sur la valorisation du rôle du père et sur l'engagement de celui-ci » (MSSS, 1997, p. 39). Ces orientations ont donné lieu à des projets non plus « sur » les pères mais plutôt « avec » eux. On peut prendre comme exemple le projet Prospère (Forget et Ouellet, 2001) qui vise des activités avec les pères et leur famille, les

⁴ Conditions de vie : extension du travail salarié des femmes, nucléarisation de la famille, urbanisation, multiplication des situations de monoparentalité, chômage ou conditions de travail précaires, etc.)

⁵ Conceptions de vie : aspirations des femmes à l'égalité des sexes, acceptation par les hommes d'être plus « sensibles et affectifs » mais aussi sur des interrogations au sujet des effets de la présence des pères, de la découverte des compétences précoces de l'enfant, etc.

intervenantes, les leaders locaux et la population en général, en misant sur des stratégies aussi diversifiées que l'influence, le renforcement du potentiel des individus et l'aménagement du milieu.

Considérant que l'environnement du père a un impact sur son engagement, Turcotte (1994) s'est penchée sur certains facteurs qui influencent cet engagement à savoir:

- 1) les caractéristiques personnelles du père (son vécu et sa relation avec son propre père, attitudes à l'égard des rôles sexuels, perception de sa compétence comme parent),
- 2) les caractéristiques personnelles de la mère (attitudes non stéréotypées à l'égard du rôle masculin, encouragement de la participation du père à l'éducation des enfants),
- 3) les caractéristiques de l'enfant (sexe de l'enfant, nombre d'enfants dans la famille),
- 4) et les caractéristiques de l'environnement familial, social et culturel (qualité de la relation conjugale, emploi de la mère, soutien de la famille élargie et du milieu de travail).

Dans le même ordre d'idée, d'autres auteurs, tels Lamb, Pleck, Charnov et Levine (1985, 1987) font ressortir que l'engagement paternel trouve sa source dans des facteurs similaires et complémentaires à ceux nommés précédemment:

- 1) la motivation du père (son histoire, ses caractéristiques personnelles et ses valeurs), sa compétence et sa confiance en lui-même (les connaissances du développement de l'enfant sont associées à un engagement positif consacré à l'enfant, à ses soins et à son éducation),

- 2) son soutien social (soutien de la mère ou de la conjointe, des caractéristiques de soutien dans le couple, de l'entourage et des amis),
- 3) les pratiques institutionnelles (le milieu du travail favorable ou non à l'implication des pères, les pratiques de soutien des intervenants de différents milieux).

Dans les faits, l'intégration des différents modèles de pères reflète le caractère diversifié de l'expérience paternelle. Le père est encore valorisé par son rôle de pourvoyeur mais il se considère aussi un père dans des sphères reliées à l'émotivité, aux jeux interactifs et non plus uniquement aux jeux passifs. Des chercheurs ont constaté que l'engagement des pères a des effets durables sur le développement des enfants, tant au niveau des compétences cognitives, sociales que psychologiques - meilleure identité et meilleure estime de soi chez l'enfant, autant garçon que fille (Snarey, 1993; Hawkins et Dollahite, 1997 ; Carpentier, 1992; Marsiglio, 1991; Pleck, 1997).

Aujourd'hui, il est de plus en plus évident que les nouveaux pères sont plus présents que ne l'ont été leur propre père et cela, au grand bénéfice de tous : pères, mères et enfants (Pleck, 1997). Quelques uns de ces bénéfices, soulignés par des études plus récentes, celle de Paquette et al. (2002) par exemple, nous confirment que les pères qui démontrent une attitude « empathique » à l'égard de leur enfant, qui sont capables de se mettre à la place de l'enfant, qui sont capables d'ouverture sur le monde, qui donnent des soins à l'enfant et offrent une stimulation par le jeu, sont aussi des pères plus engagés auprès de leur enfant en termes d'heures de disponibilité. Ces mêmes pères démontrent également une attitude négative à l'égard des punitions corporelles.

On assiste de plus en plus à la reconnaissance sociale de la parentalité du père et de son impact sur le développement de l'enfant. D'autres facteurs sociaux importants comme les transformations familiales récentes, la nécessité d'un partage plus équitable des responsabilités parentales, l'augmentation du taux de séparation et de divorces et enfin le désir d'intimité des hommes avec leur enfant sont autant de forces en présence dans le vécu des pères. Ainsi, les conduites paternelles sont susceptibles d'être influencées par différents facteurs tels : la diversité des pères, de leur expérience et des interactions entre ces différents facteurs. Turcotte (1994) a décrit les déterminants favorables à l'implication paternelle, tout en tenant compte de cette diversité:

- 1) Percevoir l'importance de son rôle de père.
- 2) Se sentir compétent dans l'exercice de ce rôle.
- 3) Vivre une relation conjugale harmonieuse, stable ou satisfaisante.
- 4) Se percevoir efficace dans son rôle de parent.
- 5) Être encouragé et soutenu par sa conjointe à prendre une part plus active aux soins et à l'éducation des enfants.
- 6) Avoir une conjointe ayant un emploi rémunéré et des aspirations professionnelles.
- 7) Investir moins de temps et d'énergie dans le travail afin de pouvoir favoriser l'équilibre travail-famille et l'exercice de ses responsabilités familiales.
- 8) Être soutenu par son réseau immédiat et élargi.

Comme nous pouvons le constater, ces déterminants ne sont pas sans créer des obstacles à l'engagement paternel. Le père peut vivre des tensions associées à la précarité financière, à la précarité d'emploi ou à un travail rémunéré insuffisant parce

que la dimension de pourvoyeur est une dimension de la paternité encore « socialement » valorisée (Dulac, 1993). D'autres obstacles proviennent des professionnels démontrant peu d'ouverture au soutien des pères quant à leur rôle. Ils peuvent être étiquetés comme de « mauvais » pères. Il semble évident que ce n'est pas parce qu'un père vit dans la pauvreté, qu'il est « automatiquement un mauvais père ». Devenir un bon père semble être le projet auquel beaucoup d'hommes se raccrochent et notamment ceux en situation de pauvreté où cette préoccupation va de pair avec celle de pouvoir s'insérer dans la société (Allard et Binet, 2002). Lacharité et Lachance (1998) soulignent que la conception actuelle de l'engagement paternel s'applique davantage à la classe moyenne des pères travailleurs. Palkovitz (1997) renchérit sur l'importance de tenir compte de la culture et de la classe sociale des pères comme dimensions essentielles à l'engagement paternel. Des études récentes concernant des contextes de vulnérabilité tels ceux de pères en situation de pauvreté ou de familles ayant des difficultés psychosociales, démontrent que le modèle du père engagé et responsable est aussi présent dans ces familles même si le contexte est fragilisé par les facteurs culturels, économiques, sociaux et personnels (Lacharité et Lachance, 1998 ; Lacharité et Piché, 2000).

Lorsque nous traitons de l'engagement paternel, nous ne pouvons exclure l'attitude de la mère qui a un impact sur l'attitude du père. Allard et Binet (2002) affirment que la conjointe ou la mère de l'enfant qui croit en la capacité du père à s'occuper de son enfant, qui manifeste une attitude d'ouverture et de soutien, a un impact particulièrement positif sur le père et augmente son sentiment de compétence

parentale. À l'inverse, le père se sent incompetent selon le regard et l'attitude négative que lui porte sa conjointe ou la mère de son enfant. Il est néanmoins nécessaire de rappeler ici que le père qui vit en contexte de monoparentalité est toujours lié au regard de son « ex-conjointe » même s'il vit avec une autre femme. L'harmonie conjugale ou la dynamique de couple est donc fortement associée à l'engagement des pères à l'égard des enfants (Bouchard, 1999 ; Bosse-Platière, Dethier, Fleury et Loutre-Du-Pasquier, 1995).

2.2.2 L'engagement des pères: un contexte de différenciation

Il semble évident qu'aujourd'hui la paternité est en mutation et elle prend donc plusieurs visages. Les pères souhaitent pouvoir s'engager et se différencier des mères (Le Camus, Labrell, Zaouche-Gaudron, 1997). Les pères affirment être différents des mères et ils constatent que c'est un élément important pour l'enfant, de sorte qu'ils contribuent à renforcer leur autonomie et leur intégration dans la société. Ils se différencient parce qu'ils se réservent « l'extériorité » du développement de l'enfant alors qu'ils attribuent « l'intériorité » à la mère. Ils défendent leur droit de vouloir être des pères à leur manière et non se faire dicter leurs actions ou leurs démarches avec leur enfant. De façon plus évidente, les pères expriment qu'ils vivent des relations teintées de plaisir avec leur enfant, ils sont plus motivés à participer aux jeux ou aux loisirs de ceux-ci (Decoste et Lamy, 1993).

Lacharité (2004) précise que la présence du père et sa participation active et positive offrent un grand avantage au développement des enfants : c'est une autre figure d'attachement qui offre « en double » ce que la mère offre mais il l'offre aussi de

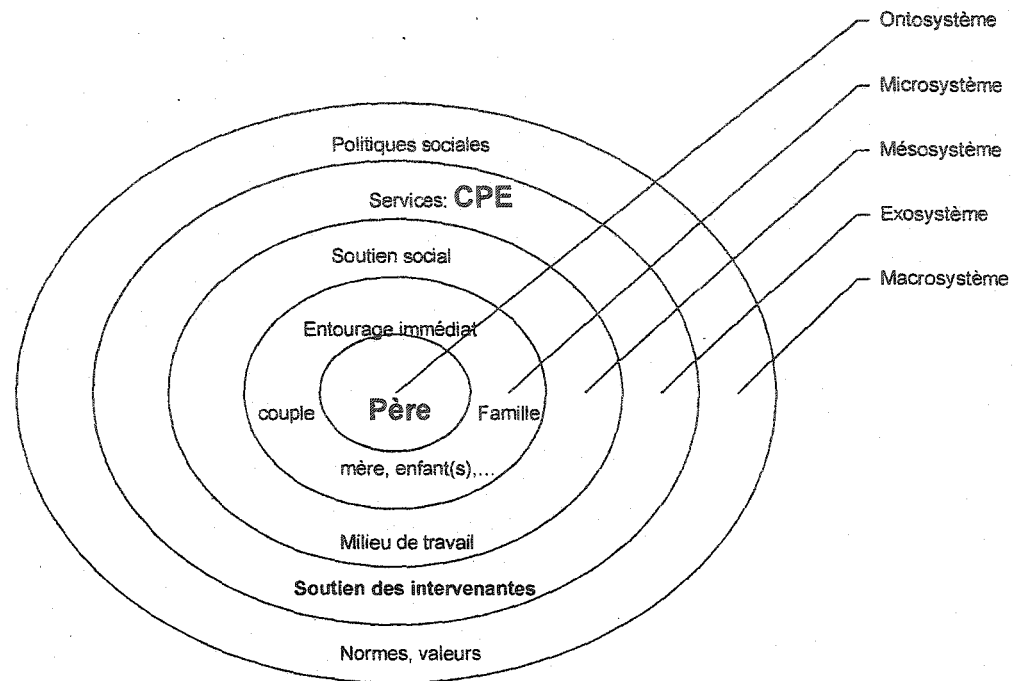
manière différente. Cette différenciation se retrouve dans les jeux d'interaction avec son enfant : jeux plus physiques, plus stimulants ou impliquant plus de risques. Le père fait aussi une distinction quant au sexe de l'enfant, plus que ne le fait la mère. Ce même auteur expose que deux composantes se retrouvent dans la notion d'engagement paternel : une composante socio-affective et une composante comportementale. La première fait référence à la construction d'une relation affective avec son enfant (ressentir du plaisir, de l'inquiétude, de la frustration, etc.). La deuxième composante touche à l'engagement du père dans l'exécution des tâches concernant : les soins à l'enfant, les tâches domestiques, les tâches économiques et les tâches sociales.

Nous sommes devant une nouvelle vision des rapports au sein de la famille : la famille est de moins en moins perçue comme une organisation de rôles et de statuts (parent/enfant/père/mère) mais de plus en plus comme un lieu d'échanges affectifs: un lieu de construction de soi et de construction des identités individuelles ; un lieu de développement et un lieu d'accomplissement personnel (Le Camus, 2000). En conséquence, il est important pour le père de s'investir dans la relation avec l'enfant et d'accorder à celle-ci une place de choix dans sa vie. Cette disponibilité est encore peu accessible aux pères car la mère a pu bénéficier d'un congé de maternité plus substantiel que le congé parental proposé aux pères afin de donner plus de temps à la famille. Plusieurs pères ont d'ailleurs dit vouloir réorganiser leur horaire de travail de façon à passer plus de temps avec leur famille, car la place prise par le travail expliquerait en bonne partie le moindre niveau de leur engagement dans le rôle parental (Dyke et Saucier, 2000). D'ailleurs, Dulac (1998) souligne une des revendications émise par des

pères : le désir d'un meilleur soutien dans leur rôle en ayant accès à un milieu de travail plus ouvert et plus soutenant à l'égard de la conciliation travail-famille.

À travers le rôle que se donne le père, il est intéressant d'aborder la place que détient l'enfant dans la famille et dans quelle dynamique s'installe cet enfant au cœur des préoccupations paternelles. Le père perçoit son enfant comme un élément central. Il est habité par un désir de proximité, de se mettre au niveau de l'enfant et d'être attentif à ses besoins autant affectifs que matériels (Quéniart et Fournier, 1994). Le père est encore valorisé par son rôle de pourvoyeur auprès de sa famille mais il est aussi préoccupé par le développement de son enfant de sorte qu'il y associe aussi une notion de plaisir et de rituel. Le rituel facilite la communication en permettant une meilleure adaptation et facilite le sens attribué à l'expérience ou à l'événement vécu (Tochon, 2004). Lors de rencontres « masculines » qu'il a expérimentées à quelques reprises avec différents groupes, Miron (1997) rapporte que les pères revendiquent du temps pour les rituels familiaux, de même que des moments privilégiés où ils se retrouvent en famille et qu'ils préfèrent ceux qui les rapprochent de leur enfant. Selon Miron (1997), le père installe des rituels qui diffèrent de la mère et qui diffèrent aussi selon le sexe de l'enfant, mais qui sont tout aussi essentiels pour lui et pour son enfant. Par exemple, un père qui vient chercher sa fille au service de garde, peut tout simplement ouvrir les bras pour l'accueillir ; un autre pourra déposer sa main sur la tête ou sur l'épaule de son fils comme routine d'accueil. Ces gestes, ces façons d'être et de faire personnalisent les relations à l'autre et intensifient le moment présent.

La paternité est influencée non seulement par la famille mais aussi par le milieu de vie extérieur à celle-ci : ce sont des processus « extrafamiliaux » que Bronfenbrenner (1979, 1989) a examiné dans une perspective écosystémique. Cette perspective apporte un éclairage et une compréhension de l'intégration sociale de la paternité, de son adaptation et de l'influence provenant des différents niveaux systémiques, à la fois complémentaires et complexes (voir figure 1). Les pères doivent conjuguer leurs rapports ou leurs relations avec des intervenantes de différents milieux de sorte qu'ils doivent continuellement s'adapter à ces milieux. Il s'agit des cinq systèmes: 1) l'ontosystème émerge de l'éducation du père, de ses valeurs et des expériences qui lui sont propre, 2) les microsystèmes tiennent compte des caractéristiques et des liens avec l'entourage immédiat du père : sa propre famille, sa conjointe (la mère de l'enfant), l'enfant, la relation conjugale, 3) le mésosystème représente le réseau étroit et social du père ; les liens entre les microsystèmes (entre la famille, le milieu de travail du père, le père et ses interactions avec ses amis...), 4) l'exosystème représente les services (CPE), les associations dans la collectivité, etc., et 5) le macrosystème fait référence aux idéologies, à la culture de la société et aux politiques (familiales, etc.). Ces relations écologiques guident tout autant son engagement que son sentiment de compétence et deviennent une force pour le développement d'un partenariat.



Bronfenbrenner, 1979, 1989; Dunst, Trivette et Deal, 1988, 1995; Arama, 1996

Figure 1 : L'engagement paternel dans une perspective écologique.

2.2.3 L'empowerment des nouveaux pères : une réappropriation naturelle

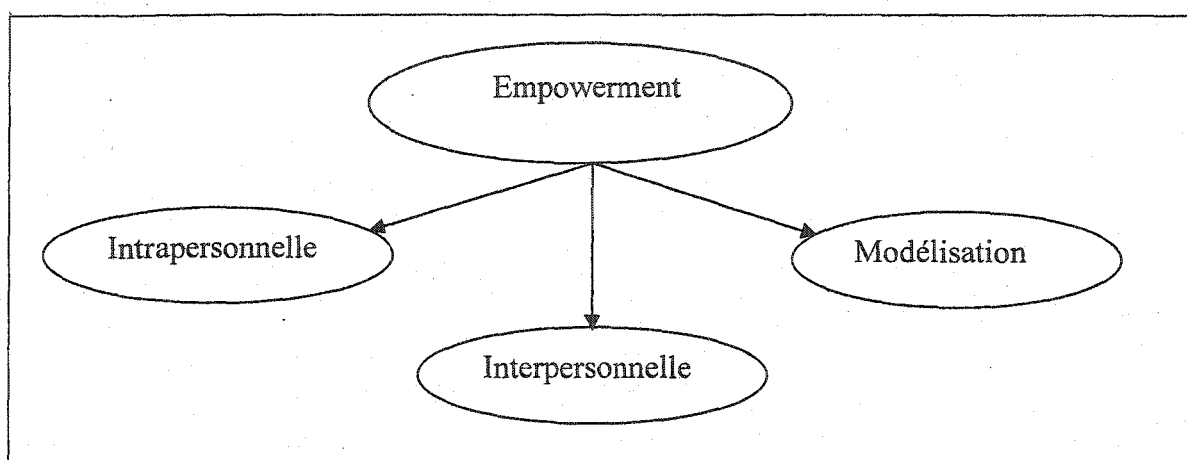
Suite au phénomène de l'engagement paternel, il est intéressant de s'attarder à mieux comprendre la façon dont les pères s'approprient leur pouvoir d'agir lorsqu'ils sont en relation avec les éducatrices. Rappaport (1987) a développé une perspective écologique de l'empowerment, ou de l'appropriation en psychologie communautaire, démontrant que ce concept est relié à trois conditions : 1) la transformation des rapports

sociaux (du rapport à l'autre et du soutien social), 2) la redistribution du pouvoir (redonner plus de pouvoir aux parents) et 3) l'accès à des ressources (rendre accessibles les propres ressources des parents). Lorsque ces conditions sont fournies par l'environnement, l'institution et la communauté, ils permettent à un individu de mieux comprendre sa situation, de mieux cibler ses besoins et d'accéder davantage à ses forces et à ses ressources internes et externes. Une étude, portant sur la perception de contrôle des individus dans leur communauté, conclut que les interventions qui encouragent la personne à se mettre en action et à se sentir « active » dans sa communauté l'aident aussi à prendre conscience du pouvoir qu'elle a de faire changer les choses dans sa collectivité et même au niveau des politiques sociales (Schulz, Israel, Zimmerman et Checkoway, 1995).

Le parent possède une expertise que l'intervenante ne possède pas : celle de mieux connaître son enfant, connaître aussi son milieu et les éléments qui le composent de même que les ressources existantes (Lebossé, 1999). Cet auteur mentionne que le parent possède une « expertise expérientielle » qui doit être conjuguée à « l'expertise professionnelle » afin d'éviter le piège de la victimisation ou du contrôle social. Une de ses études confirme ces deux principes de base : 1) la personne est « experte » de par ses expériences antérieures et son vécu et 2) il faut régler les inégalités à l'accès et à l'usage des ressources du milieu de la personne.

Ainsi, le pouvoir d'agir permet à l'individu de bâtir des solutions en tenant compte principalement de ses forces, de son contexte, de ses valeurs et de ses besoins plutôt qu'en se concentrant sur ce que l'on considère comme des carences (Lebossé et

Dufort, 2001). La personne non seulement croit en ses forces mais réalise qu'elles lui permettent de se propulser dans l'action et dans l'efficacité de ses actions : c'est ce que Pourtois et al. (2001) désignent comme une « qualification reconnue ». Cette qualification nous parle d'un parent responsable, capable de gérer un espace qui lui convient, capable de se construire et de se mettre en action : ce parent se sent compétent et reconnu par les pairs et les professionnelles.



(Traduit de Zimmerman (1995) p. 588).

Figure 2 : Les trois composantes du processus dynamique de l'empowerment

Dans la présente recherche, c'est le caractère interpersonnel de l'empowerment qui nous intéresse, tout particulièrement le rôle de la relation avec l'éducatrice. Zimmerman (1995) décrit l'empowerment comme un processus dynamique qui fait appel à trois composantes : intrapersonnelle, interpersonnelle et de modélisation (voir figure 2). Il interprète l'empowerment comme un processus inhérent aux conditions environnantes de l'individu et non un processus qui fonctionne en vase clos. La personne se forme avec son histoire de vie, son histoire de relation à soi, à l'autre et aux

autres : elle se modèle aussi en interaction avec l'autre. Connely, Keele, Kleinbeck, Kraenzle Schneider et Cobb (1993) complètent cette affirmation et traitent de quatre niveaux d'empowerment passant par deux perspectives au lieu de trois tel que l'affirme Zimmerman. Les fonctions ou les perspectives intrapersonnelles font référence à la participation et au fait de pouvoir exercer ses choix tandis que les perspectives interpersonnelles concernent le soutien et la négociation avec les professionnels afin d'exercer du contrôle sur ses choix.

L'empowerment est donc relatif à la fois à un processus et à un résultat parce qu'il vise l'utilisation des capacités existantes et favorise le développement de nouvelles compétences : la personne est capable de transformer sa vie et son environnement. Il existe aussi un aspect transactionnel important de sorte qu'avec le partage des ressources naît une interaction avec d'autres, ce qui a pour effet de provoquer des changements individuels mais aussi environnementaux (Lessard, 2001). Parce qu'il s'agit d'un processus dynamique, Dunst et Paget (1991) et Dunst et Trivette (1994) ont établi trois conditions essentielles aux interventions visant l'empowerment des individus:

- 1) reconnaître que les gens sont compétents ou peuvent éventuellement le devenir,
- 2) ce ne sont pas les déficits personnels qui expliquent l'apparente absence de compétence chez une personne, mais plutôt les lacunes des systèmes sociaux qui ne parviennent pas à créer des opportunités, des expériences facilitant la manifestation des compétences,
- 3) pour que les personnes parviennent à acquérir un sentiment de contrôle sur les événements de leur vie et ainsi détenir plus de pouvoir, elles doivent : a) avoir

l'information nécessaire pour prendre des décisions éclairées, b) être en position de pouvoir exercer leur compétence à obtenir les ressources satisfaisant leurs besoins et c) attribuer les changements à leurs propres actions.

Ces conditions font naître, chez les intervenantes, des attitudes et des pratiques « gratifiantes » pour les familles et ses membres garantissant des impacts à court, moyen et surtout long terme. Les principaux impacts sont l'augmentation de la capacité de l'individu à se poser des questions et à réfléchir à ses propres besoins et non à ceux des intervenantes. Dunst et Paget (1991) et Dunst, Trivette et Deal (1988) nous démontrent des exemples d'attitudes « gagnantes », des attitudes considérées positives et proactives envers les familles :

- a) mettre l'accent sur la responsabilité de la famille dans la résolution des problèmes et la satisfaction des besoins,
- b) présupposer que toutes les familles ont la capacité de comprendre et apprendre à gérer les événements de leur vie,
- c) s'appuyer sur les forces de la famille plutôt que de corriger les déficits,
- d) travailler proactivement avec les familles d'une manière anticipative plutôt que d'attendre que les choses aillent mal avant d'intervenir,
- e) faire la promotion de l'acquisition des compétences qui permettent aux familles d'améliorer leur capacité à négocier avec leur processus de développement.

Lacharité (2002) a fait ressortir quelques effets positifs sur les familles lorsque les pratiques d'empowerment sont présentes: a) les familles se perçoivent elles-mêmes comme plus efficaces dans l'atteinte de leurs objectifs et la réponse aux exigences de

leur rôle de parents, b) les familles se perçoivent comme ayant un meilleur sens de prévisibilité et de contrôle sur les circonstances de leur vie, c) les familles acquièrent une meilleure connaissance d'elles-mêmes concernant leurs forces et leurs limites sur le plan personnel et familial et d) les familles acquièrent une meilleure connaissance de leur environnement, des ressources disponibles et des obstacles. Les pères sont donc des membres actifs dans leur famille et, soumis aux mêmes conditions favorables à l'empowerment, ils peuvent exercer leur pouvoir d'agir dans leur rôle comme parents d'abord et comme citoyens dans leur communauté.

2.2.4 Les services de garde : un lieu d'empowerment

Il apparaît important d'explorer les représentations que se font les pères de l'empowerment dans leur relation avec les éducatrices de CPE. Pour offrir un lieu d'empowerment, il faut avoir recours à une approche qui respecte l'individu et son environnement. En lien avec une approche écologique et un modèle d'intervention, Dunst, Trivette et Deal (1988) ont créé une nouvelle démarche d'intervention psychosociale et communautaire des interventions auprès des familles. Cette démarche inclut les composantes essentielles d'un processus dynamique de l'empowerment:

- 1) identifier les besoins et les aspirations de la famille afin que les membres déterminent eux-mêmes ce qui est important dans le temps et avec l'énergie dont ils disposent,

- 2) identifier le style de fonctionnement de la famille afin de mobiliser les ressources internes et favoriser l'émergence des stratégies d'action en tenant compte de ses valeurs,
- 3) identifier les ressources externes et le soutien social dont bénéficie la famille afin de répondre aux aspirations de la famille,
- 4) intervenir comme professionnelles en optimisant les trois conditions précédentes afin de favoriser l'empowerment de la famille, de les soutenir dans leur démarche et de favoriser des relations qualifiantes (tâches et attitudes de l'intervenante).

Nous constatons que les déterminants tels : reconnaître la valeur du père comme étant un parent compétent, offrir des choix éclairés, faire preuve d'ouverture et favoriser les changements afin de rendre appropriés les actions des pères, sont les conditions pour que l'empowerment prenne forme et renforce le pouvoir d'agir des pères (Bouchard et al., 1998 ; Dunst et al., 1994). Soutenir et renforcer le pouvoir des familles exige des pratiques d'aide qui suscitent le respect et la confiance des membres de la famille, qui favorisent les expériences participatives concrètes et qui tiennent compte de leurs projets et de leurs besoins. Il s'agit d'encourager une réflexion « qualifiante » sur leur identité et leur histoire de vie personnelle et familiale (Lacharité, 2002).

Dans l'éventualité de mieux comprendre l'histoire des pères, du milieu familial et du milieu éducatif préscolaire, il est primordial de jeter un regard sur la formation initiale des éducatrices afin de vérifier les principes et l'approche préconisée. Baillargeon (2001) évoque le fait que peu de place est accordée aux relations avec les parents dans la formation initiale, d'où le besoin des éducatrices de recevoir une

formation continue qui tienne compte de l'interdisciplinarité et de la réflexivité quant à leur travail d'être en relation avec l'autre ou les autres (Bédard, Larose, Larivée, Goulet et Terrisse, 2003 ; Terrisse, Larose et Couturier, 2003).

Le travail des éducatrices est un travail relationnel à forte dimension humaine; en fait, c'est une relation adaptée à l'autre : à l'enfant, et à son ou ses parents. La qualité d'accueil se définit à la jonction des savoirs et des valeurs sociales, familiales et individuelles (Bosse-Platière, Dethier, Fleury et Loutre-Du-Pasquier, 1995). Dans une recherche-intervention faite auprès d'un CPE en milieu défavorisé, Miron (2003) a observé que les éducatrices qui établissent une communication significative avec les parents constituent un soutien pour ceux-ci. À cet égard, les parents reconnaissent leur rôle et leur compétence lorsque les éducatrices font preuve d'encouragement, d'écoute, de compréhension ; les parents se sentent alors encouragés et ils ont moins tendance à se culpabiliser. Pour certains de ces parents les éducatrices sont souvent les seules adultes qu'ils rencontrent « personnellement » dans leur journée, d'où l'importance pour eux de se sentir accueillis et importants à leurs yeux, en dépit de la brièveté du contact. La même recherche a mis en évidence l'importance de la dimension humaine des rencontres de parents par l'entremise de leur CPE. Les parents ont aussi fait valoir l'importance de la relation famille-garderie et des impacts positifs d'une communication efficiente.

L'expérience des parents dans « Parents responsables » (Tochon et Miron, 2000), fait valoir la dimension importante de la narration réflexive⁶ ou des récits, lors de ces rencontres, comme étant plus efficaces qu'une solution fabriquée à l'avance. Au début, cette façon de faire paraît menaçante pour les parents, mais par la suite, ils s'aperçoivent que le meilleur vient d'eux-mêmes tout en se sentant « soutenus » par les éducatrices sur place lors de ces rencontres. C'est à partir de ce soutien que les parents élaborent ensemble des solutions. Cette étude a permis de comprendre l'importance des attitudes professionnelles des éducatrices en lien avec les principes favorisant l'empowerment. Redonner le pouvoir aux parents les rends plus responsables (Miron, 1999 ; Tochon et Miron, 2000).

Une des pratiques ou des conduites inscrites dans un processus favorisant l'empowerment concerne le soutien offert aux parents. Bosse-Platière (1989) identifie les relations de soutien avec les parents comme étant peut-être l'aspect le plus complexe du travail en petite enfance, même lorsque la professionnelle a principalement le mandat d'intervenir directement auprès de l'enfant, comme c'est le cas dans les CPE. Elle part du principe qu'intervenir directement avec de jeunes enfants, c'est aussi entrer en relation avec leurs parents. Ainsi, dans la plupart des cas, l'intervenante est elle-même « regardée » par les parents qu'elle côtoie. D'où l'émergence des perceptions souvent erronées parce que dans la réalité, elles ne sont pas validées ni d'un côté ni de l'autre.

⁶ Pour en savoir plus sur la narration réflexive, on peut consulter : Miron, J-M. (1999). La narration réflexive de cas vécu en formation parentale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3, (1-2), 111-123.

Lorsque nous traitons du système relationnel parent-enseignant, Durning (1995) considère qu'il existe trois pôles relatifs à chacun. Si l'on prend le parent, sa participation dépend de : 1) sa personnalité, 2) son milieu social et 3) son expérience scolaire ancienne comme élève et ses attentes vis-à-vis l'enfant concerné. En ce qui concerne l'enseignante, sa participation dépend aussi de : 1) sa personnalité, 2) ses souvenirs de son expérience scolaire et 3) peut-être du souvenir de ses relations parents-enseignants la concernant, tel que mentionné précédemment. Comme les services de garde sont relativement récents, il existe encore peu d'études au sujet des pères alors qu'elles abondent un peu plus sur les indicateurs de la qualité en milieu de garde.

Le principe de l'empowerment, nous invite donc à jeter un regard neuf sur les relations entre le parent et l'intervenante. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1989) propose une perspective axée sur le cycle de la vie et qui prend en considération : l'histoire, le développement et l'influence réciproque des environnements. Le modèle représente la continuité dans les liens et les relations entre le CPE et la famille et les changements dans la participation parentale (voir figure 1, p.36). Bouchard et al. (2001) expliquent que, dans le contexte de partenariat et de coopération, l'intervenant doit développer un autre rapport en initiant des stratégies qui favorisent l'appropriation des savoirs et des savoir-faire chez les autres partenaires (empowerment) en vue d'accroître leurs capacités de décider des choix qui les concernent au premier plan (autodétermination).

2.2.5 Les pères et les services de garde : des partenaires essentiels

Le partenariat est relié à l'empowerment parce qu'il réfère à des caractéristiques interpersonnelles comme celle des relations que vivent les pères avec les éducatrices de CPE. L'approche écologique de Bronfenbrenner (1979, 1989) a contribué à faire avancer la cause des politiques en faveur des familles. Dans les années 80, le Secrétariat à la famille écrivait, dans son plan d'action en matière de politique familiale, qu'il était nécessaire d'assurer un partenariat entre la famille et les acteurs impliqués comme partenaires dans la prestation des services à ses membres (MSSS, 1989a).

Le programme éducatif (MFE, 1997) propose que chaque Centre de la petite enfance applique les principes du programme en tenant compte de son contexte collectif ou familial, de ses ressources et des possibilités que lui offre son environnement. Ce programme éducatif, de même que Caouette (1992), affirment que les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant et qu'ils sont les mieux placés pour seconder le personnel éducateur ou les responsables des services de garde en milieu familial, parce que les parents connaissent mieux leur enfant que quiconque et leur compétence est liée au développement et au bien-être de celui-ci. Ils peuvent aider leur enfant en s'intéressant à ce qu'il vit au service de garde, en interrogeant le personnel éducateur et en lui fournissant des renseignements utiles; en discutant avec l'enfant de ses activités au service de garde; en assistant aux rencontres de parents; en devenant membres du conseil d'administration ou de l'un des comités du Centre de la petite enfance. Le programme éducatif insiste sur le fait que la collaboration des parents, père et mère confondus, est

précieuse pour le centre et pour le développement harmonieux de leur enfant et la collaboration fait partie de l'un de ses cinq principes directeurs (MFE, 1997).

Ainsi, le mandat décrit par le programme éducatif indique que l'éducatrice doit non seulement savoir encourager la réflexion, le questionnement et la communication chez l'enfant, mais aussi pouvoir communiquer facilement avec les parents pour discuter des progrès ou des difficultés de l'enfant. Bref, ces échanges servent, entre autres, à harmoniser les approches éducatives et les interventions du service de garde avec celles des parents (MFE, 2001).

Les milieux éducatifs doivent être en mesure de reconnaître les phases d'adaptation que traversent les parents lorsqu'ils intègrent un nouveau milieu. Tochon (2004) souligne la nécessité de favoriser le « passage » entre parents et éducatrices. Il explique que lorsque les intervenantes se centrent sur la famille ou son réseau, elles découvrent des façons différentes d'intervenir : les interventions sont plus adaptées à la famille parce qu'elles ne sont pas directives, mais plutôt coopératives. Les rencontres de groupe de parents constituent une forme de soutien précieuse pour les familles ; elle permet aux parents d'exprimer leurs interrogations, leurs inquiétudes, leurs joies et leurs réussites, bref, de partager leurs expériences.

Dans la majorité des milieux éducatifs, la notion de « partenariat » prend davantage le sens de collaboration, ce qui correspond aux pratiques actuelles. Une collaboration « efficace » entre les éducatrices et les pères dépend fortement des représentations, du regard que chacun des groupes ou des personnes entretient à l'égard de l'autre ou des autres (Gayet, 1999). Ces représentations vont teinter la relation en

fonction du regard que l'un porte sur l'autre, de son importance à faire partie d'une «équipe» ou de considérer le père comme un «client». Il existe, bien sûr, des obstacles à cette collaboration comme : la communication déficiente entre les éducatrices et les pères, les préjugés qui existent de part et d'autre, l'incompréhension des rôles de chacun et le manque de temps et d'intérêt pour l'autre sont autant de difficultés réelles à considérer (Miron, 2001). Il semble que les intervenantes qui n'ont pas pris un certain recul quant à leurs valeurs et leurs attentes face à l'engagement des pères, risquent d'être plus rigides dans leur pratique et leurs représentations si elles ne font pas une analyse et une réflexion quant à leurs interventions, ce qui aura des répercussions auprès des parents et des pères en particulier (Abric, 2001).

Le partenariat avec les familles ne peut s'installer sans prendre en considération les forces et les limites des parents et favoriser les ponts entre les partenaires plutôt que de mettre l'emphasis sur les obstacles au processus de collaboration (Miron, 2003 ; Bouchard et Kalubi, 2003). L'étude de Miron (2003) donne un bon exemple de partenariat qui a conduit à des bénéfices autant pour les parents que pour les éducatrices. Les deux se sont unis afin de revendiquer de meilleures conditions de travail dans les garderies ; il en a résulté un redressement salarial. Tel que mentionné précédemment, la réussite de la mise en oeuvre du partenariat ou de la collaboration nécessite des facteurs ou des conditions facilitant ce processus. Selon Baillargeon et Gagnon (cité dans Miron, 2003), il y a trois conditions favorables à la création d'une relation de collaboration avec les parents :

- 1) les conditions liées à la concertation (climat de confiance, orientation positive, reconnaissance des champs de compétence, acceptation de l'influence réciproque),
- 2) les conditions liées à l'attitude de l'éducateur (acceptation de la différence, bienveillance et empathie, importance prépondérante accordée à la personne et à ses ressources, capacité d'agir d'une manière existentielle : capable de vivre la situation),
- 3) les conditions liées aux stratégies de communication, de réception, de facilitation et d'information.

Ces auteurs démontrent que ce ne sont pas seulement les questions d'attitudes qui prévalent dans la collaboration mais elles en sont une partie majeure si on les ajoute à ces trois conditions. Le partenariat est considéré comme un « construit » parce qu'à chaque fois, il faut « ré-élaborer » les conditions et les modalités de cet « agir ensemble » ; il interpelle la réflexion et la négociation « renouvelées » (Miron, 2003 ; Dhume, 2001).

À la lumière des ces affirmations, la période préscolaire est une période déterminante et une plaque tournante dans la vie des enfants et des familles où se posent les fondements d'un partenariat durable (Miron, 2003).

2.2.6 Les liens qui unissent les trois concepts à l'étude

La recension des écrits nous a fait découvrir que les trois principes à l'étude sont porteurs de signification et s'influencent les uns et les autres. En effet, les représentations du père sont à l'image du soutien disponible, qui favorise ou non son

engagement, son pouvoir d’agir et son implication au CPE. La figure 3 illustre les liens et les relations des trois principaux concepts :

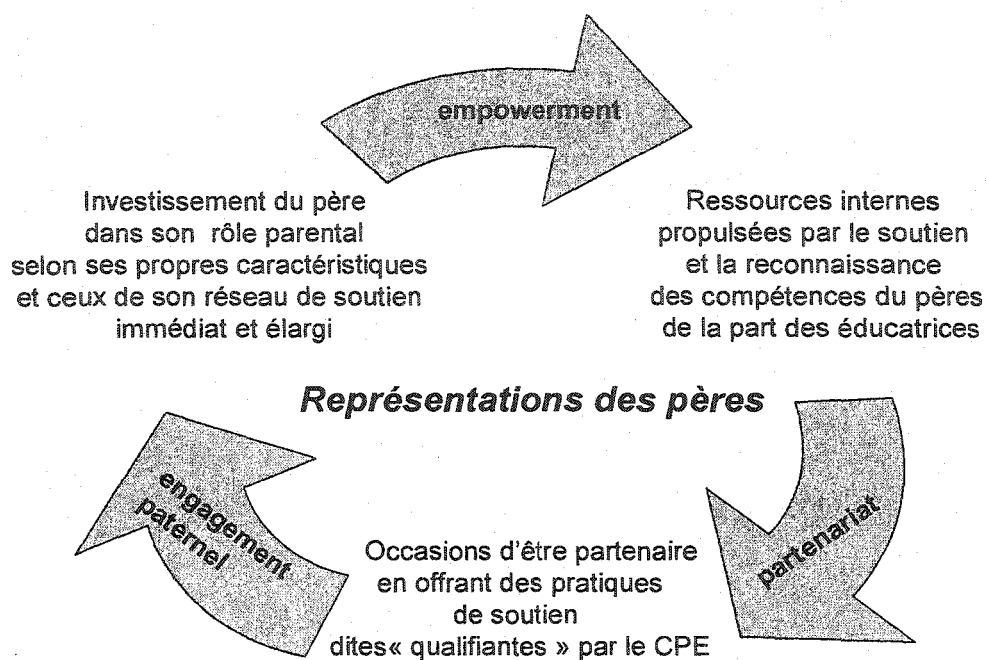


Figure 3 : Une vue d'ensemble des liens représentatifs des concepts à l'étude.

2.3 Objectif de la recherche

Nous avons indiqué que le phénomène de l'engagement paternel était influencé par des facteurs personnels, familiaux, sociaux et culturels et des transformations dans les nouveaux rôles des pères. Puis, nous avons décrit ce qui contribue à favoriser ou non le pouvoir d'agir, ou l'empowerment, des nouveaux pères. Nous avons dégagé les enjeux de l'application de l'empowerment dans les milieux de garde et la participation des pères en ces lieux. Notre objectif est donc de mieux comprendre la relation entre les pères et le personnel des services de garde, du point de vue de l'empowerment et de l'engagement paternel.

2.4 Questions spécifiques de recherche

À la fin du chapitre précédent, nous avons formulé la question générale suivante :

« Quelle expérience les pères décrivent-ils de leurs liens avec le CPE ? »

À la lumière de la recension des écrits, nous pouvons maintenant préciser la question générale de façon plus spécifique :

- 1) Comment les pères se représentent-ils la relation qu'ils établissent avec les éducatrices des CPE ?
- 2) De quelle manière cette relation affecte-t-elle leur perception de leur rôle parental?
- 3) Sous l'angle du processus de l'empowerment, comment les pères se représentent-ils les pratiques des éducatrices en service de garde ?

La méthodologie

Les questions de recherche sont traitées par une étude de nature exploratoire de type qualitatif. Ce type de devis permet de se familiariser avec les gens de même qu'avec leurs préoccupations (Deslauriers et Kérisit, 1997) ainsi que de comprendre leurs représentations. Ce chapitre présente les méthodes et les procédures employées dans le but de répondre aux questions de cette recherche soit : le type de recherche, les participants, la collecte des données, les outils de la collecte des données et, pour terminer, le traitement et l'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

La présente recherche a pour objet de mieux comprendre la relation entre les pères et le personnel éducateur des services de garde sous l'angle de l'empowerment et de l'engagement paternel. En fait, nous désirons comprendre le vécu des pères par l'expression subjective de leur expérience lorsqu'ils sont en relation avec les éducatrices des centres de la petite enfance. La recherche qualitative est tout à fait indiquée afin de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Il est important de préciser que cette étude s'insère à l'intérieur d'un projet de recherche plus large : le projet : PACTE⁷ (Lacharité, DeMontigny, Miron, Gagnier, Devault, St-Laurent et Larouche, 2002-2004). Ce projet a reçu les approbations nécessaires de la part des organismes participants et du comité de déontologie du CHVO⁸ et celui du comité de déontologie et de la recherche de l'UQTR⁹ et de l'UQO¹⁰. De manière plus spécifique, le

⁷ PACTE : Projet d'Action Concertée Touchant l'Enfant et ses parents.

⁸ CHVO : Centre Hospitalier de la Vallée de l'Outaouais à Gatineau.

⁹ UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières.

projet PACTE s'inscrit dans une approche mixte (quantitative et qualitative). Il vise une mobilisation de six milieux de pratique autour des enjeux de soutien en lien avec la famille : père, mère et intervenants. Les questions de recherche appellent une investigation mixte des intervenants et des parents. Ce qui distingue le projet PACTE du présent mémoire, c'est que ce dernier s'appuie sur un nombre restreint de sujets : seulement des pères et un seul secteur de pratique : des CPE (voir appendice A). Les données recueillies dans le cadre de mon projet de mémoire viennent s'ajouter aux données recueillies dans le projet PACTE. En effet, une synthèse de ce mémoire fera partie d'un chapitre qui sera inclu dans le rapport final du projet.

3.2 Les participants

Les sujets ont été sélectionnés par l'entremise des CPE qui ont accepté de participer au projet PACTE. Le recrutement s'est déroulé de la façon suivante : auprès de pères ayant des enfants âgés entre 0 et 6 ans, d'origine québécoise, provenant de milieux socio-économiques divers, sans égard au revenu et recevant des services de différents CPE inscrits au projet PACTE. Ces pères ont été recrutés d'abord par les éducatrices de leur CPE respectif pour adhérer au projet PACTE avec les conjointes. Ils ont été invités à participer à la présente étude, par l'entremise de leur même CPE (lettre remise aux pères inscrits à l'appendice B). Il y avait une volonté de recruter des pères vivant en contexte de monoparentalité ou vivant dans des contextes socio-économiques différents ; cependant peu de ces pères étaient désireux de participer à l'entrevue.

¹⁰ UQO : Université du Québec en Outouais.

Finalement, dix pères ont accepté de répondre à l'appel mais deux ont dû décliner l'offre en raison d'un conflit d'horaire de travail ou de période de vacances au moment de la tenue des entrevues.

Au total, huit pères ont participé aux entrevues. Malgré ce petit échantillon, ce nombre était suffisant pour que l'analyse puisse atteindre une saturation des données dans le cas d'une étude qualitative (Rousseau et Saillant, 1996). Les participants proviennent de deux régions du Québec : quatre proviennent de la région de Sherbrooke et quatre autres de la région de Thetford-Mines. L'âge moyen des pères, au moment de l'entretien, se situe autour de 35 ans ; ils sont des pères biologiques ; deux sont mariés alors que les autres ont le statut de conjoint de fait ; ils ont en moyenne deux enfants par famille ; deux pères ont complété des études universitaires, quatre des études collégiales et deux ont obtenu leur diplôme secondaire ; tous ont un emploi à temps plein. Les pères vivent avec leur conjointe qui travaille aussi à temps plein sauf une qui est retournée aux études. Les pères ont un revenu familial moyen de plus de 70,000 \$ par année (voir tableau 1). Ils sont majoritairement des pères vivant en contexte familial intact et ils vivent tous dans un milieu socioéconomique moyen à élevé. Après avoir obtenu leur autorisation verbale, toute l'information pertinente reliée à ce mémoire a été présentée par l'auteure elle-même. Il est important de mentionner que le consentement écrit a été accordé par le père au moment où il a consenti à participer au projet PACTE (appendice C). Cependant, afin de conserver la confidentialité, le prénom des pères a été changé pour un pseudonyme.

Tableau 1 : Données sociodémographiques des pères

no	âge	père biologique de l'enfant cible	statut conjugal	nb. enf.	scolarisation	emploi père	emploi conjointe	revenu familial	fréquence des contacts avec l'éducatrice
1	+ 50	Oui	Conjoint de fait séparé vivant dans une famille recomposée	4 (19 à 5ans dont 3 avec sa 1 ^{ière} conj.et 1 avec sa conjointe actuelle)	É. Universitaires	T.P	T.P.	60,000- 70,000	Rég. mais brefs
2	35-39	Oui	Conjoint de fait	2 (4-6 ans)	É. Collégiales	T.P.	T.P.	> 80,000	Rég. mais brefs
3	30-34	Oui	Marié	2 (2-4 ans)	É. Collégiales non complétées	T.P.	T.P.	40,000- 49,000	Rarement
4	35-39	Oui	Conjoint de fait	3 (2-6 ans)	É. Collégiales	T.P.	T.P.	> 80,000	Fréquents
5	40-44	Oui	Conjoint de fait	3 (3-12 ans)	É. Secondaires	T.P.	T.P.	50,000- 59,000	Rég. mais brefs
6	30-34	Oui	Conjoint de fait	2 (3-5 ans)	É. Universitaires	T.P.	T.P.	>80,000	Rég. mais brefs
7	30-34	Oui	Conjoint de fait	2 (7 mois-2 ½ ans)	É. Collégiales	T.P.	Études + cg.mater.	> 80,000	Rég. mais brefs
8	25-29	Oui	Marié	2 (20 mois)	É. Collégiales	T.P.	cg. mater. (T.P.)	50,000- 59,000	Rég. mais brefs

*Légende : cg. mater. : congé de maternité ; T.P. : Travail à Temps Plein(>35 hres/sem.).

Contacts : rég. : réguliers à ch. sem.; rég. et brefs : contacts informels réguliers; fréquents : contacts à tous les jours ou presque.

3.3 Les outils de la collecte des données

Afin de recueillir l'information concernant l'expérience des pères, l'entrevue est tout à fait indiquée. Puis, chacune des entrevues a été complétée par le journal de bord et le focus group¹¹ a permis la validation écologique.

3.3.1 L'entrevue semi-structurée:

Un canevas d'entrevue a été construit en fonction de la technique de l'incident-critique. Le canevas sert à guider et orienter l'entrevue semi-structurée non-directive afin de respecter les questions spécifiques de la recherche. Quant à l'incident-critique, Mayer et Ouellet (2000) déterminent que c'est un processus relativement simple : 1) la personne décrit les circonstances d'un événement concret et réel qu'elle a vécue, 2) elle définit clairement le comportement ou les attitudes des personnes concernées par cet événement et 3) elle donne les raisons qui ont favorisé ou non la résolution de problème. Par sa souplesse, l'entrevue permet d'étudier les moments privilégiés de l'interviewé desquels émergent le sens du phénomène social au regard de sa propre expérience (Poupart, 1997).

Dans le but de saisir le sens que l'interviewé donne à son expérience, dans son récit, nous nous sommes inspirés des travaux de Clandinin et Connelly (1996). Ces auteurs, s'inspirant des travaux de Dewey (1938) et ceux de Schön (1994-1996), ont

¹¹ Le terme «focus group» est utilisé dans la langue française et peut être aussi traduit par «entretien de groupe».

beaucoup travaillé avec l'approche narrative auprès des enseignants afin de mettre en évidence l'importance du récit « narratif » dans l'expérience. Ces derniers précisent que le récit raconté par le sujet favorise la réflexion. La personne construit ainsi le sens de son histoire et c'est ce que le chercheur doit repérer. Le début de l'entrevue porte sur les services reçus en CPE. Le père choisit ensuite un événement qu'il a vécu en relation avec une ou des éducatrices et qui l'a marqué, soit positivement ou négativement. Cette façon de faire permet d'explorer efficacement les représentations des pères (voir le canevas d'entrevue à l'appendice D). Il est important de mentionner que l'entrevue a été présentée dans le but de recueillir l'expérience parentale et non dans le but d'analyser l'organisme qui offre les services reçus.

L'entrevue exige une préparation afin de rencontrer des objectifs aussi importants que : 1) favoriser l'aisance du parent et 2) augmenter les chances d'authenticité et de transparence dans une entrevue (six entrevues ont eu lieu au domicile des parents et deux ont eu lieu sur les lieux de travail des pères à la demande de ceux-ci). Poupart (1997) souligne l'existence de ces caractéristiques et de la posture que l'intervieweur doit adopter afin de se laisser guider par le mouvement de l'entrevue sans perdre de vue les thèmes à aborder. Ce même auteur, en plus des attitudes favorables à la qualité et à la réussite de l'entrevue, parle de l'importance de l'écoute, de l'accueil de la part de l'intervieweur de même que du climat dans lequel se déroule l'entrevue.

À la fin de l'entrevue, le père fait une rétrospective de son récit et il est amené à découvrir et à réfléchir sur les moments forts, les faits saillants et ce qu'il retient de son entrevue.

3.3.2 Le journal de bord

Le journal de bord possède trois fonctions : alimenter la réflexivité du chercheur pendant sa recherche ; fournir au chercheur un lieu pour l'expression de ses interrogations, de ses prises de conscience et consigner les informations qu'il juge pertinentes (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, le journal de bord permet d'ajouter des énoncés, des éléments importants ou des sentiments que les pères ont mentionnés après l'entrevue et après l'enregistrement et de consigner la réponse à la question suivante, posée à la toute fin de l'entretien : « Si l'intervieweur aurait été un homme, quelle aurait été votre réaction ? Auriez-vous dit la même chose dans votre entrevue ? » Cette question était essentielle pour l'auteure car elle voulait connaître si l'entrevue exécutée par une femme pouvait avoir de l'influence sur les propos des pères.

Le journal de bord a aussi servi à décrire le contexte dans lequel l'entrevue s'est déroulé et les caractéristiques que l'auteure a pu noter soit du père ou soit de la famille : mère et enfants ou autres personnes dans son réseau immédiat et qui semblaient significatifs dans l'entrevue. Il a été complété après chaque entrevue afin de conserver le plus possible les informations alors fraîches en mémoire et de pouvoir les développer plus amplement par la suite.

3.3.3 Le focus group

L'objectif du focus group est de procéder à une validation écologique auprès de pères qui ont participé aux entrevues et inclure aussi des pères n'ayant pas participé à celles-ci. Il nous a paru intéressant de retourner auprès des principaux intéressés afin de

recueillir leurs réactions à propos de l'analyse que nous avons faite : propos qui peuvent devenir des nouvelles données pouvant s'intégrer aux bases de données déjà recueillies. Toutefois, il apparaissait aussi important d'inviter des pères n'ayant participé à l'entrevue afin de valider la correspondance des résultats. Il est pertinent d'apporter des précisions quant à la tenue du focus group.

Une première invitation auprès des pères s'est avérée infructueuse : seulement deux pères se sont inscrits à la rencontre. Pourtant, plus d'une cinquantaine de pères, provenant d'un CPE incluant les pères ayant participé à l'entrevue, avaient reçu une lettre d'invitation (voir appendice E). Les pères, participants à l'étude, avaient préalablement reçu une invitation personnelle par courrier, après un premier contact téléphonique les avisant de la tenue de cette rencontre.

Il est important de mentionner que les CPE des deux régions ciblées sont éloignées l'un de l'autre et qu'il a fallu faire le choix d'un CPE compte tenu du temps requis pour tenir deux séances différentes dans le même laps de temps. La deuxième tentative a eu plus de succès car elle répondait à une demande des pères participants à l'étude. Ceux-ci tenaient à cette rencontre et se sont occupés de recruter d'autres pères. Le focus group s'est tenu en présence de cinq participants. Un des constats quant à l'organisation d'un focus group réside dans le fait qu'être loin de la cible et donc loin des lieux, est une limite pour l'auteur. Concernant l'inscription au focus group, les pères participants à l'étude ne se sont pas préoccupés de donner leur nom auprès du responsable de site (un éducateur en CPE) qui était responsable de l'inscription au CPE. Ils ont affirmé que pour eux, « ça allait de soi qu'ils étaient présents à cette rencontre

parce que leur personne ressource, c'était l'auteure de cette étude avec qui ils étaient en lien ».

Le focus group s'est tenu en présence de l'auteure qui a pris l'initiative de l'animation et elle fut assistée par un collègue de travail et une stagiaire étudiante à la maîtrise en éducation. La présence de trois intervenants vient du fait qu'il est intéressant qu'un ou deux observateurs neutres puissent recueillir les informations ou les notes malgré l'enregistrement avec un magnétophone car leurs impressions seront importantes lors de la synthèse (Mayer et Saint-Jacques, 2000). En ce qui a trait à l'organisation du focus group, la procédure se résume à ces six étapes : 1) favoriser l'amorce de la discussion par une préparation adéquate, 2) choisir les questions pertinentes permettant de valider les résultats et de compléter la collecte des données, 3) voir à ce que chacun des pères puisse prendre la parole, 4) garder le fil conducteur des idées et du discours, 5) résumer, commenter par une synthèse auprès des pères avant de clore la rencontre et 6) faire un retour avec les observateurs et recueillir les idées, les commentaires afin de les ajouter aux résultats de façon sommaire (voir appendice F).

3.4 Le cadre d'analyse des données

Nous avons choisi l'analyse thématique (Paillé, 1996) pour mieux dégager les représentations des pères quant à leur expérience de la relation avec les éducatrices. Nous avons suivi les étapes suivantes : la saisie des données, la codification initiale des données puis l'analyse des similarités et enfin la validation interjuge.

3.4.1 La saisie des données

La saisie des données consiste à procéder à une analyse systématique des données, c'est-à-dire la lecture de toutes les données recueillies afin d'en retenir le sens global et d'avoir une mise en contexte et en forme avant de procéder à l'analyse proprement dite (Giorgi, 1997). Ces données sont les entrevues enregistrées et transcrites sous forme de comptes-rendus verbatims ainsi que le journal de bord.

3.4.2 L'analyse thématique : entrevues et journal de bord

L'analyse thématique est une méthode qui sert au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus. Cette méthode, décrite notamment par Paillé (1996), est considérée mixte parce qu'elle fait référence à deux opérations : celle de dégager la thématisation (les thèmes reliés aux questions de recherche) et celle de l'examen discursif des thèmes retenus (repérer des séquences dans le but de conserver le sens des propos de l'interviewé). Afin de procéder à la codification initiale, l'outil d'analyse choisi a été le logiciel N'Vivo. Ce logiciel facilite la thématisation et permet l'application de codes correspondant à l'ensemble des données. Ces codes impliquent de décomposer le matériel transcrit en autant d'unités de sens qu'il comprend afin de se rapprocher le plus possible des données brutes (Rousseau et Saillant, 1996). Deux types de thèmes ont été utilisés pour l'analyse : les thèmes issus du guide ou du canevas d'entrevue et ceux qui ont émergé de l'analyse. Nous avons donc construit cinquante et un (51) unités de sens qui ont permis l'analyse des données (voir appendice G). Après avoir terminé la codification, ce fut l'étape de la synthèse des codes. Cette étape

consistait à extraire les éléments essentiels cités par les pères et de rassembler les principaux thèmes énoncés par eux (voir tableau 2).

3.4.3 Analyse du focus group

Les données du focus group ont été recueillies en une synthèse. Malgré l'enregistrement effectué lors du focus group, il a été impossible de retranscrire les échanges parce que la voix des participants n'était pas assez forte pour permettre un enregistrement adéquat et audible. L'objectif du focus group était de valider les résultats de la recherche de façon « écologique », il n'était pas nécessaire de codifier ces données à nouveau.

Tableau 2 : Les thèmes principaux reliés à la codification

Thèmes principaux	Thèmes spécifiques	Exemples
Contexte initial	Besoins, attentes, type d'implication du père en CPE, activités favorisant les échanges parentaux.	« Nous étions inscrit à une nouvelle garderie, il y avait des normes, comparé aux garderies privées ; c'est ce qui a favorisé notre choix ». D.
Engagement paternel général	Engagement du père dans sa famille et à l'extérieur.	« Ma conjointe est retournée aux études, comme parent je me suis impliqué davantage et je me suis aperçu que cette implication m'apportait beaucoup ». C.
Collaboration père-intervenante	Satisfaction du père envers le CPE et de sa collaboration.	« Ils nous ont beaucoup aidés lorsque notre enfant était dans la phase de la propreté, leurs conseils, leur appui nous a beaucoup aidés. » B.
Incident-critique	Réaction du père, de la mère, de l'intervenante, changement provoqué chez le père, chez l'intervenante, éléments facilitants, etc.	« À un moment donné, l'éducatrice s'est aperçue qu'elle parlait juste à ma conjointe, puis elle a pris une nouvelle posture afin de favoriser l'échange à trois plutôt qu'à deux ». D.
Représentations de sa relation avec l'éducatrice	Perception du milieu et des services, relations positives père-éducatrice, perception de sa place en CPE, perception de sa relation avec l'éducatrice, etc.	« Quand l'éducatrice parle avec ma conjointe, c'est plus maternel ; c'est ma perception comme père. Tandis que lorsqu'elle est en relation avec le père, c'est moins profond, elle s'en tient à l'essentiel et c'est très bien ainsi. » D.
Conduites de réussite	Éléments importants pour le père, faits saillants, synthèse.	« Le rôle du père dans l'éducation des enfants dépend du rôle qu'il veut bien se donner lui-même ». A. « Moi, ce que j'aime le plus, c'est la formule des déjeuners le mercredi matin. Les parents et les éducatrices se parlent de tout, on apprend à se connaître, nous les parents puis les éducatrices, moi c'est une formule que j'aime ». R.
Perception du pouvoir d'agir du père	Perception de son rapport avec sa conjointe, du rôle des parents en général, de la place des pères.	« Lorsque les éducatrices m'ont demandé de trouver des thèmes pour les rencontres de parents, je me suis senti reconnu et important comme père ». M.

3.4.3 L'analyse par catégorisation :

L'étape suivante consiste à regrouper les codes pour former des catégories; les liens entre ceux-ci ont été explicités.

3.4.4 Triangulation des données

La stratégie de recherche par triangulation de sources de données vise deux objectifs : celui de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en complétant les données et celui de mettre la triangulation au cœur du processus de construction des connaissances afin de minimiser les biais de la subjectivité (Savoie-Zajc, 2000). Dans la présente recherche, nous avons planifié trois paramètres de triangulation des données :

- 1) le recours à l'analyse des entrevues et du journal de bord,
- 2) la validité « interjuge »,
- 3) et enfin la validité écologique par la rencontre de discussion (focus group).

1) Les entrevues et le journal de bord ont été codés avec des thèmes généraux et spécifiques dans le but de conserver le sens des propos de l'interviewé et éviter toute interprétation non-justifiée provenant de l'auteure. Le journal de bord fut codé en simultané de la même façon que les autres données.

2) L'analyse interjuge s'est déroulée selon les étapes suivantes : d'abord, une personne extérieure au projet a été en mesure d'analyser une entrevue (ce qui représente 10 % du corpus total analysé). Elle a été renseignée sur le projet de mémoire comme suit : les

objectifs, les questions de recherche et la démarche d'analyse des données afin de mieux comprendre le projet de mémoire et surtout, l'analyse par codification. Puis, l'auteure a expliqué le choix du système d'unités de sens utilisé et une explication de chaque code fut donnée. L'accord interjuge a été mesuré paragraphe par paragraphe. Lorsque l'accord existait en partie ou en totalité, il était noté positif, lorsqu'il ne fonctionnait que pour une partie, il était considéré comme négatif; et lorsqu'il était mitigé, il n'était tout simplement pas validé. Les personnes codifiant l'entrevue ont fait chacune une copie du rapport de codes de l'entrevue et se sont servies de ce rapport pour procéder à l'analyse interjuge ce qui donne le résultat suivant : sur le matériel qui a été codé, la validité interjuge représente un taux de concordance d'environ 83 %.

3) Le focus group vient appuyer les résultats de la présente étude surtout dans la fonction de validation de sens. L'auteure, en tant que femme, tenait à ce que les résultats soient le reflet du discours des pères et qu'il se rapproche le plus possible du sens qu'ils ont bien voulu donner à leurs récits.

3.5. Le déroulement de la collecte des données

Il est important de noter que les pères ciblés et recrutés devaient au préalable avoir répondu au questionnaire du projet PACTE. C'est après la passation de ce questionnaire que le recrutement des pères pour les entrevues a été mis en route. Les pères ont été informés de cette recherche et ils ont été invités à participer de façon « volontaire » au cours du printemps et de l'été 2003. La collecte des données a été réalisée sur une période d'un peu moins d'un an à partir de l'automne 2003 pour les

pères de la région de Sherbrooke et à l'hiver 2004 pour ceux de la région de Thetford-Mines¹².

Les entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès des huit pères tel que mentionné précédemment. Six entrevues sur huit eurent lieu au domicile des pères et les deux autres, sur les lieux de travail, pour accommoder les pères. Le temps requis pour l'entrevue a été fixé entre 60 et 90 minutes. L'entrevue a été enregistrée afin d'être retranscrite.

Le focus group a eu lieu dans un CPE pour le rendre plus accessible aux pères. Cinq pères étaient présents. Cette rencontre s'est déroulée de 19h30 à 21h00. Il est important de mentionner que chacun des pères avait été avisé de la possibilité de cette rencontre à la fin de leur entrevue et tous étaient particulièrement touchés par ce geste de respect à leur égard et aux résultats découlant de leurs propos. À ce moment là, ils ont démontré un grand intérêt à participer à ce retour en grand groupe.

¹² Il faut spécifier que les entrevues qui ont été réalisées dans cette étude serviront également pour le projet PACTE et seront analysées sous l'angle des objectifs du PACTE.

Présentation des Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse des entretiens¹³, du journal de bord et de la synthèse du focus group. Rappelons que l'analyse visait à répondre aux questions suivantes:

- 1) Comment les pères se représentent-ils la relation qu'ils établissent avec les éducatrices des CPE ?
- 2) De quelle manière cette relation affecte-t-elle leur perception de leur rôle parental?
- 3) Sous l'angle du processus de l'empowerment, comment les pères se représentent-ils les pratiques des éducatrices en service de garde ?

Nous avons donc cherché à comprendre les représentations que se font les pères de leurs relations avec les éducatrices des centres de la petite enfance. Les thèmes de ces entretiens portent sur : a) les éléments contextuels de la relation entre les pères et les éducatrices en CPE, b) la perception des pères de leur rôle parental et la relation avec les éducatrices, c) les pratiques des éducatrices et l'empowerment des pères et d) les constats suite au retour réflexif sur l'entrevue et sur le focus group.

4.1 Les pères et les éducatrices en CPE : éléments contextuels

Dans cette première partie, nous présentons les éléments qui décrivent l'expérience des pères recevant des services d'un CPE en tenant compte du choix du service de garde, des besoins et des attentes identifiées, de l'implication du père ainsi que des éléments de satisfaction à l'égard du service qu'il reçoit de son CPE.

¹³ Le prénom de chacun des pères a été remplacé par un prénom fictif afin de conserver leur confidentialité.

4.1.1 Le choix d'un service de garde

De quelle façon les pères se sont-ils impliqués dans le choix du service de garde ?

Dans la description du choix d'un service de garde, les pères avouent avoir choisi leur CPE en accord avec leur conjointe, sauf un père qui était séparé à ce moment et qui avait la garde exclusive de ses enfants. Deux parents reçoivent les services d'une garderie en milieu scolaire, rattachée à un CPE ; les six autres parents sont inscrits au CPE même, c'est-à-dire en installation. Les enfants de ces parents fréquentent le service à temps plein. Ils n'ont pas toujours choisi cette fréquentation mais ont accepté d'être inscrits cinq jours par semaine afin de conserver leur inscription. Deux pères mentionnent avoir été d'abord sur la liste d'attente avant d'obtenir une place. Un parent souligne que s'il avait pu choisir une fréquentation à temps partiel, il l'aurait fait. Un père s'est permis de « magasiner » son CPE malgré les listes d'attentes un peu partout parce que ce qui lui semblait le plus important, c'est que le milieu de garde respecte le plus possible leurs valeurs familiales.

Plus de la moitié des pères mentionne l'importance de contacts significatifs avec une ou plusieurs éducatrices : Julien exprime qu'il se sent en famille au contact des éducatrices tellement leur accueil est chaleureux. Benoît renchérit en disant que l'éducatrice a su le mettre à l'aise en l'invitant à venir s'asseoir avec son fils pour l'heure de la collation. Dans un autre ordre d'idée, Alex mentionne que :

« L'enfant qui passe toute une journée à la garderie, c'est comme une bonne journée de travail de huit heures et parfois plus, donc ça peut être long pour un enfant ! ». (A.3) ¹⁴

Ces remarques quant au choix du service de garde indiquent l'importance pour les pères d'être considérés et reconnus comme des personnes responsables et importantes pour leur enfant.

4.1.2 Les attentes et les besoins identifiés

Quels étaient les besoins et les attentes des parents, selon le père, au moment où ils ont pris la décision de fréquenter le CPE ?

Un père a dû placer ses enfants en CPE de façon assez urgente en raison d'une séparation ; deux d'entre eux avaient des exigences plus spécifiques concernant la santé de leur enfant. Plus de la moitié des pères trouve essentiel de porter attention à la sécurité de leur enfant, c'est-à-dire ce qui concerne le respect des normes et réglementations. Ainsi, ils désirent que leur enfant passe beaucoup de temps à jouer à l'extérieur, qu'ils aient accès à différents jeux, idéalement à tous les jours, selon la température. La moitié des pères précise que les apprentissages sociaux sont très importants : il s'agit de développer la capacité de vivre avec d'autres enfants ainsi que de favoriser l'immersion de leur enfant dans la communauté en mettant de l'avant différentes sorties ou activités permettant aux enfants de découvrir les ressources du milieu, du village ou du quartier. Encore une fois, près de la moitié des pères désire un personnel dynamique en qui ils peuvent avoir confiance. Tous les pères sont préoccupés

¹⁴ La première lettre du code correspond à la première lettre du prénom du père puis est suivi de la page de l'entrevue où se situe l'énoncé.

par le bien-être de leur enfant notamment que les éducatrices aiment leur enfant et qu'elles se préoccupent de leur univers physique et affectif. Les pères sont très sensibles aux préoccupations sociales et affectives démontrées par l'éducatrice: il semble que si leur enfant est bien en garderie, le père l'est aussi : l'inverse est aussi vrai. Richard affirme que le choix d'un CPE est relatif aux valeurs fondamentales des parents. De façon unanime, les pères avouent avoir besoin de contacts privilégiés avec les éducatrices, ils ont besoin de ressentir qu'elles se préoccupent d'eux et de leur enfant.

Une de ces attentes est ainsi énoncée par Richard:

« (...) les enfants n'ont pas besoin de jouets à mille dollars, ils ont besoin d'amour, d'attention, d'affection, c'est tout ce qu'ils ont besoin ces enfants-là. Mais prioritairement ce qu'on voulait, c'est que des gens qui aiment les enfants puissent aussi le montrer aux enfants ».
(R.2)

Les pères ont des attentes plus importantes quant à la socialisation en incluant aussi la stimulation affective et motrice favorisant l'entrée à l'école, la transmission des valeurs familiales et le respect des normes. Ils reconnaissent alors que leurs attentes concordent avec le programme éducatif dans les CPE, lui-même régi par des normes gouvernementales. Tous les pères expliquent que le soutien et la satisfaction de leurs besoins passent par la réponse à leurs attentes : la sécurité des enfants, la continuité et le suivi avec l'enfant, les valeurs transmises et la socialisation.

Alex confirme qu'il y a des parents qui n'osent pas exprimer leurs besoins et qui se sentent toujours « victimes » et qui ont peur des garderies. Il est d'avis que les parents devraient reconnaître davantage qu'ils ont une influence comme « parents-utilisateurs de services » et non uniquement comme « consommateurs de services ».

4.1.3 L'implication du père en CPE

Comment le père décrit-il l'intérêt de son implication en CPE ?

La plupart des pères sont responsables du transport de leur enfant au CPE, que ce soit à temps partiel ou de façon ponctuelle, en complémentarité avec l'horaire de leur conjointe. Ils précisent que c'est en raison de leur horaire de travail, qu'ils ne sont pas constamment disponibles car, autrement, ils s'impliqueraient plus souvent. Deux d'entre eux manifestent un réel plaisir à aller reconduire ou aller chercher l'enfant avec leur conjointe. Un père raconte une expérience qu'il a vécue positivement : la disponibilité réduite de sa conjointe, en raison d'un retour aux études à temps plein, lui a permis de prendre davantage de responsabilité vis-à-vis le transport de son enfant. Cela a favorisé non seulement sa participation mais lui a aussi donné le goût de s'impliquer davantage avec ses enfants, à la maison et au sein du CPE. Un autre père fait état de son implication antérieure dans un CPE où il a vécu une expérience plutôt négative et, pour un certain temps, il préfère s'engager dans une activité sportive avec son fils. Actuellement, ils sont deux à exercer un rôle de président au Conseil d'administration et un autre l'a été antérieurement. La très grande majorité des pères participe aux différentes activités proposées par le CPE soit les rencontres de groupe ou les activités et les sorties, de façon régulière. Le caractère ponctuel de leur implication est dû parfois à un surcroît d'activités ou encore à un conflit d'horaire qui limite leur disponibilité.

La moitié des pères apprécie particulièrement les rencontres de parents qu'offre leur CPE qu'elles soient mensuelles ou hebdomadaires. Ces rencontres favorisent l'entraide entre parents et entre les parents et les éducatrices mais plus encore elles

constituent un élément essentiel pour favoriser la communication et la proximité avec la ou les éducatrices ou éducateurs. C'est même, pour eux, une priorité que d'y participer que ce soit un café avec les parents tous les mercredis matins ou que ce soit des rencontres en soirée, toutes ces façons de faire sont grandement appréciées. Un père avoue que c'est cette formule « privilégiant l'intégration des parents » qui a fait en sorte qu'il choisisse ce CPE plutôt qu'un autre. Maxime ajoute que le fait d'avoir un éducateur dans le groupe, suscite une autre dynamique et démontre une motivation à participer différemment pour les hommes :

« (...) le fait d'avoir un autre homme dans l'organisation a fait en sorte que la chimie se créait plus facilement pour d'autres papas qui eux se sentaient peut-être plus mal à l'aise d'être juste avec des femmes ».
(M.14)

4.1.4 Les éléments de satisfaction envers le CPE

Il s'agit de favoriser la réflexion du père sur les éléments qu'il qualifie de satisfaisants concernant les services qu'il reçoit de son CPE ou de l'éducatrice.

Les pères sont pratiquement tous satisfaits de leur CPE et ce pour plusieurs raisons : l'accueil, le travail d'équipe avec les familles, la formation des éducatrices, l'encadrement et les compétences du milieu, les échanges et l'agenda de leur enfant qu'ils trouvent accessibles. Près de la moitié des pères considère que l'éducatrice démontre beaucoup de chaleur humaine auprès de l'enfant : elle se préoccupe de son bien-être physique et affectif; elle démontre aussi beaucoup de sensibilité envers les parents et elle est surtout très disponible pour eux. Ces pères disent avoir besoin de son

soutien et qu'elle remplit bien cette demande. À ce sujet, Richard apprécie ses échanges avec l'éducatrice:

« On se sent écouté et dans la communication, ce n'est pas un monologue, il y a une communication qui se fait et ça, c'est important. La directrice est là chaque matin, elle nous attend, elle nous accueille (...)». (R.7)

Julien apprécie l'aspect convivial avec lequel les éducatrices abordent et soutiennent les parents et il est le premier à exprimer comment le CPE est un milieu stimulant, offrant une belle préparation à la vie pour son enfant. De façon marquée, les pères reconnaissent toute l'expertise et la formation initiale des éducatrices comme adéquate de même qu'ils reconnaissent que la continuité des habitudes familiales fait partie des priorités des éducatrices.

4.2 La perception des pères de leur rôle parental

La deuxième partie de l'entretien a permis d'explorer, à travers l'incident-critique, la perception qu'ont les pères de leur rôle parental et de leur relation avec les éducatrices. Nous donnons d'abord un aperçu général des incidents racontés en précisant les éléments déclencheurs et facilitateurs, puis la place des acteurs et leur réaction dans cet événement ainsi que la transformation de la relation suite à cet événement.

4.2.1 Les incidents-critiques : un aperçu général

Les pères font le choix de l'incident-critique en y précisant les éléments déclencheurs et facilitateurs.

Dans les incidents-critiques, certaines situations ont été négatives au départ ou bien ambiguës mais elles se sont toutes terminées de manière positive. Deux des situations négatives font état de problèmes internes au CPE, ayant un lien avec des décisions à prendre et leur fonction dans le CA, quant à leur mandat de faire respecter les normes du CPE et le bien-être des enfants par exemple.

Les situations exprimées par les pères font référence au système de relations existant entre eux et la ou les éducatrices. Nous pouvons noter que ce qui a déclenché l'incident critique est une insatisfaction quant aux propos de l'éducatrice, à la négligence d'une ou des éducatrices, à un échange qui n'a pas inclu le père, etc. (voir tableau 3)

Tableau 3 : La nature des incidents-critiques de chaque père

Prénom	Incident-critique : éléments déclencheurs	Éléments facilitants
Charles	Les éducatrices ont rencontré les parents pour leur signifier que leur enfant présentait des problèmes de comportement et de santé.	Honnêteté, écoute, disponibilité et laisser le choix aux parents.
Benoît	Le père explique que son enfant revenait souvent de la garderie avec du sable dans ses souliers et que cela irritait le père.	Facilité d'entrer en contact avec l'éducatrice parce qu'elle a su écouter le père.
Richard	Les éducatrices ont manifesté de la rancune à l'égard de ses enfants parce que le père a pris des décisions à titre de président du CA et qui ont données lieu à des perceptions négatives et des représailles auprès de lui et de ses enfants.	La compréhension de d'autres parents.
Maxime	L'éducatrice a oublié son enfant trisomique à l'extérieur de la garderie alors qu'il pleuvait dehors.	L'ouverture des éducatrices et de la direction du CPE à tenir compte du point de vue des parents.
Dany	L'éducatrice n'a pas avisé le père de la tenue d'une rencontre de parents alors que la mère avait été avisée et que c'est le père qui se présente à la garderie tous les matins et soirs.	Positions de communication qui s'est adaptée à la triade ; le respect et la délicatesse à préserver l'intimité des parents.
Claude	Les éducatrices ont rencontré les parents pour leur parler d'un problème de santé que leur enfant manifestait afin de les référer à un médecin.	Rapidité d'intervention et intuition des éducatrices.
Alex	L'éducatrice a fait preuve de discernement dans une situation concernant son enfant : elle a su reconnaître ses forces et le manifester en public.	La sincérité de l'éducatrice à reconnaître et valoriser l'enfant dans ses forces et non ses faiblesses.
Julien	Le père n'avait pas d'incident, il a plutôt discuté de sa perception des éducatrices : que ce sont des êtres passionnées et intéressées par les besoins et les préoccupations des enfants et des parents. Il a raconté son vécu en tant que président du CA où son CPE a reçu des « honneurs » à titre de meilleurs CPE(s) dans différentes catégories.	Leur authenticité et le fait qu'elle considère les parents, les pères comme des membres actifs de l'équipe du CPE.

Pour la plupart d'entre eux, l'incident-critique a permis un rapprochement avec leur éducatrice et de mieux comprendre leur enfant qui passe beaucoup de temps dans ce milieu de vie qu'est le CPE. Pour un autre père, l'élément déclencheur a été de prioriser la protection de ses enfants et leur bien-être ce qui l'a conduit à changer de CPE.

Les éléments facilitants et présents lors de ces incidents-critiques se résument à ce que la maturité des acteurs ou le calme des gens concernés (parents : pères, mère, éducatrices, la direction) a permis que l'événement se finalise bien. Les pères sont très sensibles à la façon dont ils sont abordés par les éducatrices, à la façon dont celles-ci entretiennent des propos les considérant importants comme parents tout autant que les mères :

« Dans cette situation, je crois que c'est le calme de tout le monde qui a facilité les choses. Quand personne ne monte sur ses grands chevaux, le ton ne monte pas et comme cette situation s'est produite sur quelques jours, tout le monde a donc eu le temps de réfléchir et c'est aussi important pour mieux percevoir les vraies choses ». (M. 8).

4.2.2.1 La place des acteurs dans les incidents critiques et leurs réactions ¹⁵

Dans la présente partie, à travers notre écriture, nous offrons au père de devenir « acteur » dans le récit d'un événement marquant. Cet événement reflète des éléments déclencheurs et facilitants dans l'expérience vécue et met aussi en lumière toute la transformation de la relation qui passe par la réaction et les changements provoqués chez ceux-ci qu'ils soient : père, mère, éducatrice(s) ou enfant.

¹⁵ Dans le texte, le mot « acteur » fait référence au père, à l'éducatrice, à la mère et à l'enfant.

4.2.2.2 Transformation de la relation père-éducatrice

Comment l'incident critique a favorisé des changements vécus par ces acteurs, et les actions entreprises afin de mieux comprendre leur relation et l'impact que l'événement a eu sur eux ?

Plus de la moitié des pères a passé par des sentiments allant de l'inconfort à la colère, dans certaines situations. Suite à cet événement, ils ont tous retrouvé la confiance mutuelle suite au développement d'une communication plus efficace avec l'éducatrice ou avec la direction. Ces pères ont exprimé leur capacité et leur sensibilité à se mettre à la place de leur enfant et de ressentir ce qu'ils vivent. Par exemple, Benoît mentionne qu'il n'a pas aimé que son fils revienne de la garderie avec du sable dans ses souliers parce que lui n'aurait pas été à l'aise tandis que Maxime n'aurait pas aimé rester seul dehors sous la pluie comme son fils l'a vécu. Richard était très sensible aux pleurs de ses enfants avant d'aller à la garderie, il savait que ce n'était pas bon signe et que ce n'était pas un caprice de leur part.

Plus de la moitié des pères manifeste un sentiment croissant de confiance dans leurs relations avec les éducatrices en raison de la place qui leur est laissée. Un père dit que la relation mère-fils s'est grandement améliorée suite à la rencontre parents-éducatrices. Deux autres pères avouent avoir pris conscience de l'importance de leur rôle comme parent et l'entrevue leur a permis de mieux comprendre leur vécu et leurs attentes. Dany apporte un exemple de cette complicité « apprivoisée » :

« J'avais des réserves avant la rencontre mais cette rencontre là avec l'éducatrice m'a permis d'ouvrir les portes et de faire des

changements, de voir la confiance qui s'est installée entre nous deux, je sens plus de confiance ! ». (D.9)

Suite au récit de ces incidents et pour la majorité des pères, ils reconnaissent davantage les compétences des éducatrices, leur pédagogie et leurs habiletés à exercer leur profession.

4.2.2.3 Perception de la réaction de l'éducatrice et de la mère

Le père explique ce qui l'a touché, ce qu'il a ressenti en parlant de la réaction de la mère au moment de l'évaluation de l'incident-critique.

Ce qui caractérise la réaction des éducatrices, telle que perçue par les pères, est la sensibilité qu'elles portent à leur enfant : sensibilité à l'enfant, à son développement global aux niveaux bio-psycho-social. Selon la plupart des pères, les éducatrices démontrent aussi de la sensibilité envers les parents de façon générale : elles font leur travail de façon professionnelle, elles favorisent les choix éclairés chez les parents, elles expliquent ou donnent les informations pertinentes aux parents, puis elles agissent de manière à ce que la prise de décision soit un choix qui appartient toujours aux parents.

Presque tous les pères ressentent que les éducatrices ont de la sensibilité à leur égard : ils perçoivent qu'elles sont à l'aise avec eux. Un père n'a pas observé de changement parce que c'était déjà positif au départ et il sent que les éducatrices connaissent suffisamment bien les parents pour les comprendre et leur livrer l'information ou les références qu'ils veulent bien avoir en fonction de leurs besoins ; elles n'iront pas plus loin que le parent ne le souhaite.

Selon les pères et dans certains incidents-critiques, les mères ont passé par des sentiment d'angoisse (elles avaient besoin d'être réconfortée et de se confirmer auprès de l'éducatrice ou d'autres parents), d'autres étaient en possession de leurs moyens et elles ont pris les devants dans la situation tandis que certaines ont vécu la même réaction que leur conjoint. Dans la majorité des cas, les pères sont influencés par la réaction de la mère parce qu'ils ont vécus l'incident-critiques avec elle. Ils expliquent qu'ils n'avaient pas besoin d'en parler à d'autres personnes qu'à leur conjointe.

4.2.2.4 L'enfant au centre de l'incident-critique

Il est important de mentionner l'apport du rôle et de la contribution de l'enfant dans la relation père-éducatrice.

Les pères observent beaucoup la manière dont l'éducatrice agit avec leur enfant et c'est un aspect très important pour eux. Certains d'entre eux apprécient que l'éducatrice prenne leur enfant en exemple : leur enfant est ainsi reconnu par le souci qu'elle lui porte devant les autres enfants mais aussi devant les autres parents. Julien résume ainsi sa pensée et celle des autres pères:

« Il y a une dynamique, une approche familiale et l'important, c'est que l'on vise le même but : l'enfant. Parce que dans le fond, je m'en rends compte avec les années, je vais porter le bien le plus précieux ! ». (J.14)

Moins de la moitié des pères a vu un changement dans les rapports de l'éducatrice avec leur enfant suite à l'événement. Ils ont observé que l'éducatrice se préoccupe plus de leur enfant, elle est même plus proche et plus attentive à eux et à leur enfant.

4.2.2.5 Évaluation de l'incident critique

Cette partie présente l'évaluation des incidents par les pères. Ces récits sont résumés en faits saillants ou en éléments importants et en leçons que les pères retirent de leur expérience. Ils évaluent leur relation avec l'éducatrice : évaluation de leur rôle parental, de leur implication de même que de leur collaboration père-éducatrice. Ils énoncent aussi quel conseil ils auraient donné à un autre père si ce dernier avait vécu la même situation.

Dans une proportion égale, on peut regrouper sous trois rubriques les faits saillants décrits par les pères. 1) D'abord l'importance du milieu éducatif pour leur enfant. Ils expliquent que c'est un milieu de qualité, stimulant pour l'enfant, favorisant le développement de tous les aspects de l'enfant. Julien souhaite que le milieu scolaire ait le même souci pour l'enfant, qu'il y retrouve un suivi serré comme celui qu'il vit avec son CPE. Il donne l'exemple de l'agenda : les pères tiennent à faire un suivi avec l'éducatrice concernant leur enfant. 2) L'importance du rapport entre l'éducatrice et le parent qui fait référence à l'accessibilité et à la complicité qu'elle démontre : c'est dans la façon d'installer la confiance mutuelle. 3) L'importance de la place du père, celle qu'il se donne et celle qu'on lui donne au CPE. Maxime croit que la place que prend le père au CPE se traduit positivement pour l'enfant quant à son estime de soi et à sa confiance en lui-même. À cet effet, Alex raconte :

« Le rôle des pères dans l'éducation des enfants, durant la petite enfance, dépend du rôle qu'ils veulent bien se donner eux-mêmes. Il n'en tient qu'à eux d'exercer leur pouvoir et leur influence sur ce qui se passe en CPE ! ». (A.15)

Si quelques-uns d'entre eux ressentiaient déjà du respect et de la reconnaissance de la part de l'éducatrice, avant l'entrevue, le fait de dire leur récit les a aidés à prendre conscience et a nourri ces sentiments. Dany renchérit en affirmant que leur place se construit dans la perception mutuelle des pères et des éducatrices :

« La perception des éducatrices envers le père est une question de culture et d'attitude, elles n'ont pas toutes la même perception envers un même père. À mon avis, celles plus âgées laissent moins de place aux pères en provenant d'une formation qui faisait aussi moins état de la collaboration avec eux. Tandis que je le vois chez les jeunes éducatrices, elles sont plus ouvertes aux pères probablement en raison de leur formation qui en parle plus ». (D.17)

Pour la moitié des pères, l'événement critique a été marquant dans le sens qu'il a provoqué un changement autant chez le père que chez l'intervenante : un rapprochement au niveau de la relation mais surtout le constat que lorsqu'il y a un manque de suivi concernant l'enfant, c'est que la communication fait défaut entre l'éducatrice et le père.

La plupart des pères suggérerait les conseils suivants à d'autres parents vivant la même situation : 1) ne pas hésiter à demander le soutien de l'éducatrice par de l'information, des références etc., 2) que les pères aillent au-delà de leurs doutes pour « utiliser » davantage les services qui leur sont offerts en CPE et 3) que leur exemple peut conduire à des prises de conscience chez d'autres pères : prises de conscience de l'importance de leur place mais surtout de leur contribution pour le bien-être de l'enfant. Dany va même jusqu'à souhaiter plus d'engagement des pères :

« Parce que j'en vois des pères qui viennent « dumper » leur enfant, c'est pas pareil, ce père là, il ne connaît pas son enfant ! ». (D.13)

4.2.3 La relation avec les éducatrices en général : point de vue des pères

Il s'agit d'explorer comment les pères décrivent la relation qu'ils vivent avec les éducatrices et comment ils se perçoivent dans ces relations ?

Un père exprime qu'il sent qu'on lui laisse le libre choix dans ses décisions, il ne se sent pas jugé mais ressent plutôt du respect de la part de l'intervenante. De façon unanime, les pères expriment à quel point les éducatrices sont très disponibles pour répondre à leurs interrogations ou leur fournir des informations ou des références, ou tout simplement pour les aborder et leur dire « Bonjour ». Ils sont très reconnaissants non seulement du temps qu'elles prennent mais surtout, que ce temps signifie qu'elles s'intéressent à eux, à leurs besoins et au bien-être de leur enfant. Charles reconnaît que chaque parent ne peut pas toujours être disponible à de longs discours et les éducatrices également:

« Normalement le parent, il est très bref, il câline son enfant, il fait des dessins avec lui, mais si tous les parents s'intéressaient un peu plus et qu'ils restaient longtemps comme moi, ben il faudrait agrandir la garderie. Je suis très content d'avoir eu accès à cet espace là! ». (C.24).

Dany renchérit :

« J'ai toujours senti que si j'avais quelque chose à partager avec elle, elle est bien ouverte à ça. On a eu à lui demander son avis, puis on a débattu ça ensemble, elle nous a dit : Ça, c'est mon point de vue, vous êtes les parents, c'est vous qui décidez! ». (D.15)

Charles fait une remarque concernant le réflexe du parent comme « recevant » un service de son CPE :

«(...) je crois que ce n'est pas un réflexe comme parent d'aller chercher cette complicité là avec l'éducatrice ».(C.15)

Et Dany résume :

« Finalement, plus on jasait ensemble l'éducatrice et moi et plus on s'est rendu compte que l'on était sur la même longueur d'ondes ! »
(D.9)

Benoît et Claude mentionnent qu'ils sentent que l'éducatrice est sensible à ce que vit le père et, souvent, le dialogue est amorcé par l'éducatrice ou le père au sujet d'un intérêt commun : soit l'enfant ou la découverte d'une « passion commune ». Maxime expose un fait important : il sent que la communication est plus facile lorsqu'il est en présence de l'éducateur parce qu'il sent qu'entre hommes, il n'y a pas de détours et il y a plus d'affinités.

Puis Alex déclare qu'il vit une relation différente comme père impliqué dans le Conseil d'administration. Il sent que c'est une relation de pouvoir teintée de hiérarchie, en tant que président et membre du CA, mais que de toute façon, ce qui importe, ce n'est pas sa relation avec l'éducatrice mais la relation que vit son enfant avec l'éducatrice. La majorité des pères estime que les éducatrices ont la « vocation » pour exercer ce métier et qu'elles le font non seulement avec beaucoup de « professionnalisme » mais parce que c'est dans leur nature d'aider les gens et d'être chaleureuses : les pères ressentent ces qualités. Benoît est ébloui de la façon dont elles traitent ses enfants :

« J'ai vu qu'elle était chaleureuse avec les enfants, qu'elle ne faisait pas sa job juste pour la paie à la fin de la semaine parce que ça se voit, elle était douce avec les enfants et elle les serrait dans ses bras. Parce que dans la vie, tu n'es pas obligé de lever le ton pour te faire écouter tu sais, il s'agit juste d'avoir les bons moyens tu sais (...) ». (B.13-14)

Dany remarque que l'aspect non-verbal est aussi important et souligne que c'est encore relié à l'attitude:

« Au début de la rencontre, je la sentais plus tournée vers ma conjointe, puis à un moment donné, elle s'est centrée et elle a adopté une posture pour nous parler, j'ai senti qu'elle s'est placée entre nous deux, elle parlait aux deux là, puis on se parlait à trois, pour moi, c'est une marque là ! ». (D.7)

De façon majoritaire, les pères vivent des relations positives et satisfaisantes avec la ou les éducatrices. Ils sont plus de la moitié à expliquer que la relation d'aisance avec l'éducatrice est une question d'attitudes et ils résument ainsi ces attitudes gagnantes : l'authenticité, la simplicité de leur approche, la disponibilité, le respect des visions ou des positions différentes et la confiance mutuelle qu'ils retrouvent en leur éducatrice. Ces relations positives sont caractérisées aussi par du soutien offert aux pères comme des informations adéquates à leur besoin, le renforcement positif dans leur rôle de parent, de la sensibilité à l'égard du père pour sa situation et ce qu'il vit comme parent, par des attitudes favorables à la communication telles : l'accueil et une attitude d'ouverture envers lui comme père et comme parent-éducateur. Julien avoue que les intervenantes de CPE et les parents ont un but commun : le développement optimal de l'enfant. La continuité, quant à la transmission des valeurs, est importante pour la moitié des pères et Alex résume la pensée de ceux-ci à l'effet qu'ils leur confient un mandat quant à l'éducation de leur enfant mais qu'ils ne leur confient pas le mandat d'être «leurs clones» ! Comme parents, ils veulent garder un droit de regard sur l'éducation transmise.

4.2.4 Rôle parental : représentations des pères

Comment le père se représente son rôle lorsqu'il est en relation avec les intervenantes de CPE ?

Julien exprime la pensée de la majorité des pères : il ne se sent pas en compétition avec les éducatrices, au contraire, il sent qu'elles sont là pour le soutenir de la façon suivante :

« Le travail des éducatrices est une extension de nos pratiques parentales. Ces gens-là, ils travaillent en équipe avec nous, ils n'ont pas l'intention de nous remplacer ni même de compétitionner avec nous et c'est facile avec ces gens-là d'apprendre des choses. Ils ont développés des ateliers de compétence parentale et je pense que le parent qui veut se développer, il a l'opportunité de le faire ! ». (J.3)

Il faut mentionner que pour la majorité des pères rencontrés, s'impliquer est tout naturel et que cela fait partie de leur vie parentale à laquelle ils s'attendaient, autant à la maison qu'à l'extérieur. Pour ceux qui s'impliquent moins, c'est en raison de leur horaire de travail qui ne leur permet pas d'être plus présents au CPE. Lorsqu'ils parlent d'implication, ils le font par plaisir et non par obligation. Claude et Charles disent qu'ils ont besoin de ces échanges, de faire des suivis avec l'éducatrice parce qu'ils veulent être impliqués dans le bien-être de l'enfant, au même titre que la mère.

Richard explique que selon lui :

« Il y a plusieurs façons de s'impliquer et la première est de ne pas attendre que ça vienne des autres, il faut se donner la place d'être près de nos enfants aussi : c'est une priorité ». (R.24)

Encore une fois, la majorité des pères affirme que ce ne sont pas tous les pères ou les parents qui ont les mêmes préoccupations qu'eux. Maxime énonce une réalité : il pense que les éducatrices sont là pour répondre aux besoins des parents et si ces derniers ne le manifestent pas ou qu'ils ne veulent pas vraiment de contacts privilégiés, les relations sont alors à l'image des parents. Quant à Claude, il pense que pour les éducatrices, si elles voient moins les pères, non seulement elles leur parlent moins mais elles appréhenderaient davantage leur réaction parce qu'elles les connaissent moins aussi.

Les pères mentionnent qu'ils ne sont pas parfaits et ils ne s'attendent pas non plus à ce que les éducatrices le soient mais ils pensent que certains parents, dans l'éducation de leur enfant, exigent plus des éducatrices qu'envers eux-mêmes.

Richard exprime que, dans les rencontres de parents ou les activités de groupe, il est clair que beaucoup de parents tiennent à valider leurs interventions auprès de leur enfant. Or, Benoît partage que lors de ces activités, les parents parlent, échangent bien plus entre eux qu'avec les éducatrices, ce qui indique que le soutien entre pairs est crucial.

4.2.5 Implication du père dans du CPE

L'implication des pères fait référence à leur implication directe et indirecte dans leur CPE afin de mieux connaître comment et de quelle façon ils s'impliquent.

Majoritairement, les pères parlent de leur implication (sorties avec les enfants, rencontres en soirée, rencontre de CA) comme étant synonyme de fierté : fierté de

pouvoir contribuer à quelque chose de spécial pour le CPE. Ils sont fiers de leur apport et de pouvoir redonner au CPE ce qu'il lui a offert : ils affirment que de bons services en attirent d'autres !

Claude avoue qu'il accompagnerait son fils plus souvent si son horaire de travail le lui permettait. C'est le fait de participer aux différentes activités qui l'a incité à continuer à faire partie de ces rencontres. Richard s'implique moins, par choix, mais il s'implique dans les activités sportives de son fils et il s'exprime ainsi :

« Pour moi, les enfants, c'est important. Donc, m'impliquer avec eux, être avec eux, passer du temps avec eux, c'est une priorité ! Ça fait partie de ma vie d'être avec eux-autres et de passer le plus de temps possible ensemble ». (R.24)

Dany dit que ce partage des responsabilités n'est pas inné et il trouve regrettable que des pères, avec qui il est en contact, ne débutent leur paternité que lorsque leur enfant atteint l'âge de deux ans ou presque. Pour lui son engagement et son implication sont venus naturellement avec l'arrivée des enfants, quoique cela ait été discuté et préparé avec sa conjointe lors de la grossesse.

4.2.6 Collaboration père-éducatrice

Nous présentons la perception qu'ont les pères du CPE et leur relation avec les éducatrices quant aux relations de collaboration significatives pour eux.

La grande majorité des pères exprime leur satisfaction envers le milieu de garde quant à l'accueil, l'enthousiasme et le dynamisme qu'ils y retrouvent et ils reconnaissent que le milieu favorise un esprit d'équipe et de famille entre eux et les autres parents.

Julien exprime bien les commentaires des autres pères en regard de l'ouverture et de la disponibilité du personnel oeuvrant en CPE :

« Ce que je perçois d'important, c'est de faire équipe avec elles, qu'on vise un but commun qui est le bien-être de l'enfant et qu'il y ait des liens ensemble pour pouvoir faire quelque chose ensemble ». (J.14)

Deux d'entre eux parlent de l'importance de l'agenda¹⁶ de l'enfant pour le parent. Malheureusement, trop peu d'entre eux y réfèrent. Ils sont surpris de voir que l'éducatrice y inscrit des points positifs et des points forts concernant l'enfant, ce qu'apprécient particulièrement les pères car ils n'ont pas besoin de savoir si l'enfant a bien mangé ou pas, mais de sentir que leur enfant se sent bien et que l'éducatrice le reconnaisse comme unique.

Les rencontres de parents, qu'elles soient hebdomadaires ou mensuelles, qu'elles soient le simple fait de prendre un café avec les parents et les éducatrices le matin ou une rencontre de groupe en soirée, constituent une des activités qui est très appréciée par les pères. Cette activité est plus que nécessaire : elle est indispensable pour ces pères. Charles en parle comme la porte d'entrée qui lui a permis d'être à l'aise et de s'intégrer au CPE. Toutefois, un de ces pères expose que les parents qui s'impliquent dans l'administration du service ont besoin d'un meilleur soutien en ce qui a trait à l'administration et la gestion du CPE : les parents ne sont pas outillés lorsqu'arrive le

¹⁶ L'agenda représente le journal quotidien de l'enfant dans lequel l'éducatrice y inscrit ce que l'enfant fait en terme de développement, d'apprentissage, etc. Généralement, ce cahier sert à mettre de l'avant les points forts de l'enfant afin que le parent puisse reconnaître son enfant et poursuivre son évolution en collaboration avec l'éducatrice de CPE.

temps de prendre des décisions au CA¹⁷ et cela aurait le désavantage de ne pas susciter la participation des parents dans ce qu'ils croient être trop « politique ».

La moitié des pères prétend qu'il n'y a pas de discrimination entre le père et la mère : au contraire, ils conçoivent que l'éducatrice entretient des relations égalitaires avec les deux parents. L'autre moitié explique la différence dans les rapports avec les pères et les mères par le fait qu'ils n'ont pas les mêmes besoins ni les mêmes façons d'agir et que déjà au départ, la relation interpersonnelle est différente en raison de la différence du genre. Maxime résume ainsi son point de vue :

« Selon ma perception, quand les éducatrices ont un contact avec ma femme, c'est plus maternel. Tandis qu'avec le père, c'est un peu moins profond, c'est général ! Je pense que ça fait une dynamique différente : on n'a pas les mêmes questions, ni les mêmes façons d'agir ni les mêmes paroles ». (M.12)

Alex parle de la différence avec laquelle l'éducatrice sera en relation avec une fille ou un garçon : le garçon qui joue aux blocs, c'est ce qui va apparaître dans son compte-rendu et la fille qui dessine, c'est ce qui va apparaître dans son compte-rendu. Il est clair pour lui que des différences existeront toujours. Dany avoue que la formation récente des éducatrices¹⁸ se répercute dans leur approche plus valorisante pour le père et que l'approche parentale est différente avec le père et avec la mère parce que les deux ne s'attendent pas à la même chose:

¹⁷ CA : Conseil d'administration

¹⁸ La formation des éducatrices vise, à la base, la connaissance du développement de l'enfant mais comprend aussi l'acquisition des connaissances en pédagogie, en psychologie, en sociologie, en alimentation et en santé ainsi que l'acquisition d'habiletés en communication, en intervention et en animation. La formation touche des valeurs importantes telles le respect de l'enfant, de sa famille et de soi-même (MFE, 2000).

« Quand j'arrive là, je m'attends d'avoir les messages essentiels, je m'attends d'avoir ce qui est pertinent, j'ai pas le goût de coller là quinze minutes ! ». (D.16)

Ce qui est toutefois intéressant, c'est que les pères sont unanimes à dire que les éducatrices les soutiennent autant que les mères et cela malgré qu'ils voient ou non une différence. Julien mentionne que le fait qu'il soit président du CA favorise des entrées privilégiées et des rapports plus empreints de respect. En règle générale, si l'éducatrice attribue à l'enfant des qualités positives, elle aura tendance à faire de même pour les parents (et en particulier pour le père). Cette attitude aura tendance à favoriser en retour une attitude positive du père envers l'éducatrice. De façon très minoritaire, les relations négatives d'un père avec l'éducatrice sont à l'image de tensions ou de conflits qui ont persisté dans le cadre de leur fonction à titre de membre du CA, en raison de leur mandat ou de leur position hiérarchique. Ce fait relate que les décisions prises au CA ont conduit à des perceptions négatives de la part des éducatrices.

Par ailleurs, un père a la perception qu'il aurait une relation plus difficile avec une éducatrice non seulement plus âgée que lui mais surtout, si elle venait de la « vieille école » où la mère a toute la place et où le père semble encore le grand absent, celui qui ne veut pas s'impliquer comme parent.

La majorité des pères raconte à quel point ils trouvent la collaboration soutenante de la part des éducatrices qui les considèrent importants à travers des rapports égaux avec eux. Ils remarquent qu'elles conservent et respectent les habitudes acquises à la maison.

4.3 Les pratiques des éducatrices et l'empowerment des pères

À partir de ce regard critique envers leur expérience, les pères sont en mesure de faire un constat sur la signification de leurs rapports, de leur implication et de leur place et de valider les pratiques d'aide qui soutiennent leur rôle, en tant qu'acteur principal, dans l'éducation de leur enfant. Ce point caractérise la troisième et dernière partie des résultats de la recherche.

4.3.1 Pratiques valorisantes

Les pères sont invités à parler des pratiques qui favorisent leur implication : en tant que père ou en tant que parent-collaborateur.

Unaniment, les pères estiment recevoir du soutien de la part de l'éducatrice. En effet, ce soutien se caractérise par la valorisation de leur rôle et de leur expérience parentale. Ce soutien se vit à travers l'accueil que leur réserve l'éducatrice mais surtout par l'intérêt qu'elle leur porte. Claude explique sa vision :

« Quand je vais porter les enfants le lundi matin, elles me demandent tout le temps si j'ai passé une belle fin de semaine ! ». (C.13)

Richard affirme que c'est agréable de créer des liens qui dépassent le simple fait de se croiser quinze minutes ! Cela passe aussi par la valorisation de leur enfant qui se répercute sur eux et qui crée le sentiment de confiance envers elles. Maxime avoue que le fait qu'on lui demande son avis au sujet du choix des thèmes, lors des rencontres de parents, le valorise et lui apporte beaucoup de reconnaissance. Il affirme que cela augmente son lien de confiance avec les éducatrices et avec le milieu de garde.

Alex témoigne de l'authenticité des éducatrices à dire les vraies choses et à répondre à un maximum de besoins des pères ou des parents, que ce soit par de l'information ou des références, et qu'il a eu les mêmes attentes lorsque son enfant est entrée à la «grande école», à la maternelle :

« On était tellement ravi du soutien et du suivi avec l'éducatrice du CPE que l'on avait les mêmes attentes envers l'école et l'enseignante sauf qu'on a trouvé ça vraiment difficile de ne plus avoir de liens car notre seule source d'information, c'est l'enfant ou l'enseignante aux deux mois ! ». (A.6)

Richard ajoute un élément crucial au sujet de la communication qui s'établit initialement et comment le père installe les contacts significatifs avec le milieu de garde. Il parle des déjeuners du mercredi matin comme étant maintenant essentiels dans sa vie:

«Les parents arrivent plus tôt ce matin-là avec leur enfant, pour prendre un café, des brioches, etc. avec les éducateurs, les éducatrices et la directrice. Les discussions portent autant sur nos enfants que sur la vie de tous les jours et cela nous permet de tisser des liens (...), les enfants ressentent ces moments-là, ils nous sentent plus détendus et mon fils me l'a déjà dit : *Ah papa, c'est ce matin où tu restes plus longtemps avec nous ?* ». (R.6-7).

C'est « une formule plus que gagnante », au dire de la majorité des pères ; elle permet le contact, installe la confiance, la complicité et favorise l'aisance de la relation entre l'éducatrice et le parent mais aussi entre les parents eux-mêmes qui s'apportent un précieux soutien entre pairs. Tous les pères participant à des rencontres de parents (hebdomadaires ou mensuelles), aiment s'impliquer dans cette activité parce qu'ils apprécient encore plus leur rôle parental et leur paternité en échangeant sur des préoccupations qui touchent les parents. Ils y trouvent du soutien et du ressourcement. Ils partagent cet intérêt avec d'autres pères dans le but de les faire participer eux aussi

parce qu'ils savent que l'implication des autres pères passe par eux, par contact entre hommes.

Pour le suivi lors de l'entrée à l'école, Alex et Julien, mentionnent à quel point la même collaboration, le même suivi leur manque quand ils arrivent dans le système scolaire ; ils s'attendaient à la même approche. Dany parle de l'importance de respecter la routine ainsi que les habitudes des parents et des enfants acquises à la maison et c'est ce qu'il retrouve en CPE:

« C'est un rituel et il y en a qui choisissent de ne pas embarquer puis il y en a d'autres qui embarquent. C'est à ce moment que tu vois la qualité d'une intervenante, car être intervenante c'est pas juste quand l'enfant est dans ton local, c'est essayer de le comprendre de l'arrivée au départ ! ». (D.13)

4.3.2 Perception de l'espace des pères en CPE

La perception du père quant à son engagement : est-ce plus ouvert qu'avant et que fait-on concrètement ? Est-ce que leur conjointe favorise ou non cet espace ?

Plus de la moitié des pères avoue que c'est au père de prendre sa place, de prendre la place qui lui revient au CPE, parce que les éducatrices démontrent une attitude d'accueil, de respect et de confiance mutuelle qui incite les pères à s'intéresser puis à s'impliquer au CPE. Julien avoue s'être impliqué au sein du CA de son CPE à cause de l'ouverture et de la valorisation de son rôle de père :

« Ils réussissent à me mettre important à leurs yeux parce que pour eux, je suis un élément important qui peut aider l'enfant à évoluer. Ce que je perçois d'important, c'est que l'on forme une équipe ensemble, on travaille collectivement au bien-être de l'enfant ». (J.14)

Unanimement, ils avouent que de plus en plus les pères s'impliquent mais que c'est encore, en 2004, une affaire qui revient davantage aux mères. Maxime donne son opinion :

« Oui le papa a sa place mais je pense que c'est encore automatique de penser, dans nos têtes, que c'est plus la maman qui va à la garderie porter les enfants et de s'occuper de tout cela. On dirait que c'est plus axé vers la mère que vers le père encore aujourd'hui malgré que ça a tendance à changer je pense ». (M.16)

Benoît explique qu'il s'est senti interpellé à participer davantage comme parent en CPE en étant plus en contact avec des parents par l'entremise des rencontres mensuelles au CPE.

La place du père a été validée durant l'entrevue elle-même et il y eut des constats intéressants. Deux pères étaient en présence de leur conjointe par choix ; ces derniers voulaient que les mères soient à proximité ou dans la pièce d'à côté. Pourtant, ils semblaient moins sûrs d'eux. Pour l'un, c'est sa conjointe qui lui a trouvé un incident-critique et pour l'autre, il vérifiait souvent auprès d'elle pour ajouter des choses parce qu'il parlait peu. Dans les deux cas, ces deux pères affirment être moins présents en CPE. Ce sont leur conjointe qui les a inscrits pour participer à ce projet ; ils n'étaient pas intéressés au départ. Ils sont également les pères les moins impliqués au CPE ; parallèlement, ils semblent démontrer moins d'engagement dans la famille. Pourtant l'un deux avoue être plus présent cette année en raison du retour aux études de sa conjointe et s'engage davantage sans l'insistance de cette dernière. Les circonstances de la vie ont créé des occasions positives d'implication pour ce père.

4.3.3 Pouvoir d'agir des pères

Comment les pères perçoivent-ils leur pouvoir d'agir ou comment expliquent-ils qu'ils ont de l'influence et du contrôle dans leurs relations et aussi dans leurs actions avec les éducatrices du CPE ?

De façon unanime, les pères sentent leur pouvoir d'une part parce qu'ils perçoivent l'éducatrice comme un guide qui favorise la transmission d'outils aux parents. Elle a un rôle aidant auprès du parent et ce fait augmente le pouvoir d'agir des pères. Ils n'ont pas la prétention de dire qu'elle les remplace, bien au contraire, ce soutien augmente tout de même le pouvoir d'exercer leur rôle de père. Julien affirme :

« Elles sont diplomates et délicates dans leur approche parce que ce sont des expertes en psychologie infantile. En plus d'être de bons guides, elles offrent un rôle aidant aux parents, elles les supportent à être de bons parents ». (J.4-5)

Maxime explique comment les bons contacts, les bonnes relations éducatrices-parents vont susciter l'investissement du père:

« Le fait de valoriser le père a un impact sur la façon dont le père va s'investir dans sa relation avec l'éducatrice. C'est sûr que nous, la relation est devenue plus amicale, comme par exemple, à l'Halloween, on déguise les enfants et on se rend à la résidence des éducatrices, ce n'est pas tous les parents qui feraient cela ! ». (M.12-13)

Richard et Alex soulignent que le pouvoir d'agir est une question de vouloir et de pouvoir personnel qui naît de l'intérêt du père à prendre sa place pour exercer son influence.

La grande majorité des pères affirme que leur conjointe les supporte dans la place qu'ils veulent bien prendre partout, à la maison ou ailleurs, et que c'est même quelque

chose qui se fait de plus en plus naturellement. Ils sentent beaucoup de confiance de la part de leur conjointe. Un seul père pense que sa conjointe s'objecterait à une implication au CPE en raison de son travail qui exige beaucoup d'heures et qui ne lui permet pas d'être suffisamment présent à la maison : alors ce serait trop que d'avoir encore plus d'implication à l'extérieur de la maison.

4.4 Retour sur l'entrevue par les pères eux-mêmes

Il s'agit de retrouver, chez les pères, quels sont les éléments importants ou les moments forts qu'ils veulent que nous retenions de leur entrevue. À la toute fin, il est question de l'intervieweur.

Ils sont aussi majoritaire à dire que l'événement raconté, qu'il soit positif ou négatif, a eu comme conséquence de les rapprocher de leur éducatrice et a contribué à les mettre en action où à prendre position. Ils sont unanimes à dire que cette relation en est une d'appropriation où se construit une confiance mutuelle. Deux d'entre eux trouvent que l'entrevue a donné un sens à leur relation père-éducatrice. Ils ont maintenant une vision différente de leur contribution en CPE : ils ont découvert des avantages et des bienfaits à faire partie de ce monde que sont les services de garde.

Dany raconte que la perception des éducatrices envers les pères est une question de culture et d'attitude : elles n'ont pas toutes la même perception envers un même père. C'est la réflexion qu'a suscité pour lui l'entrevue : «entre le désir d'entretenir une relation authentique et la réalité que je vis, cela peut être le reflet de mes attitudes envers l'autre». Pour Maxime, ce qui fut significatif dans l'entrevue, c'est qu'il ne pensait pas

que de parler de l'événement l'aurait amené aussi loin, sur des points aussi précis. Il avoue qu'il a trouvé intéressantes les questions ouvertes qui lui ont permis d'exprimer des émotions qu'il ne pensait plus avoir mais qui étaient là, bien présentes. Ces deux pères expriment que l'entrevue leur a fait voir des avenues dont ils n'avaient pas pris conscience dans leurs relations avec l'éducatrice. Ils sont allés jusqu'à dire que l'entrevue les a fait grandir et leur a permis de donner un sens à leur pouvoir d'être père.

Lorsqu'il est question de savoir si l'intervieweur aurait été un homme, est-ce que leurs réponses auraient été différentes ? Un père avoue qu'effectivement, il aurait été plus à l'aise en émettant de plus brèves réponses et, en même temps, il aurait été tenté de vérifier ses dires avec cet homme. Un autre dit que cela aurait probablement été plus direct. D'autre part, cinq pères affirment avoir été à l'aise avec une femme comme intervieweuse. Ils se sentaient en confiance, pas du tout intimidés et cela n'aurait en rien changé leur discours. Pour clore, un père ajoute être plus timide avec les filles mais il pense que le discours aurait été le même.

Un dernier point : l'une des entrevues fut plus ardue et plus longue d'une part parce qu'elle s'est tenue en soirée et d'autre part, parce que le père a relaté deux incidents critiques. De plus, il semblait vouloir donner un discours « politiquement correct » afin de faire bonne figure, c'est ce que nous avons ressenti.

4.5 Synthèse du focus group

Il s'agissait d'exposer quelques résultats aux pères afin de recueillir des éléments de validation mais aussi de pouvoir bonifier les données déjà recueillies ou

d'en présenter de nouvelles. Il nous était impossible de toucher à tous les résultats en une seule rencontre.

D'abord, il faut mentionner que les pères sont majoritairement en accord avec les résultats présentés. Ils apportent des éléments qui viennent corroborer et soutenir les résultats de l'analyse des entretiens. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons d'abord, en caractère gras et italique, les résultats qui ont été présentés aux pères. Puis, nous examinons leurs réactions à ces résultats.

4.5.1 L'intérêt des pères: plus qu'un client consommateur !

Ils ont l'impression de participer « plus activement » dans l'éducation de leur enfant (échange d'informations, décisions finales sous leur contrôle, suivi avec l'agenda, etc.) que leurs propres pères ou même ceux de la génération précédente.

Les pères sont d'avis qu'ils se perçoivent davantage comme des acteurs importants : ils font partie intégrante du couple parental et ne se considèrent pas seulement des « utilisateurs » de services, à la garderie par exemple. Lors de la discussion autour de ces questions, ils n'étaient pas en désaccord avec ces propos mais ils émettaient moins facilement leurs idées et leurs opinions parce que c'était, nous semble-t-il, l'amorce de la rencontre. Il est important de souligner qu'il faut un certain « réchauffement » avant d'être complètement à l'aise dans un groupe, même si certains pères se connaissaient déjà; ce temps d'appropriation est donc légitime et a été nécessaire pour bien amorcer le focus group et favoriser l'aisance des participants.

4.5.2 Les pères ne sont pas des mères comme les autres !

Les pères cherchent activement à se dégager des modèles féminins (mères et éducatrices) et à affirmer leurs différences. Ce dégagement et cette affirmation ne s'appuient pas sur une rupture de relations avec les femmes, ils affirment plutôt être en mesure de négocier leur place avec les femmes : les mères et les intervenantes de CPE notamment.

Les pères énoncent qu'ils ont des besoins qui ressemblent mais aussi qui diffèrent de ceux de la mère. Ils affirment qu'ils ne cherchent pas tant à se dégager des rôles féminins auprès de leur conjointe parce que c'est plutôt naturel de partager les tâches ou l'éducation des enfants avec elle. Ils ne parlent pas de négociation ni de « bataille » de territoire: ils affirment que c'est un partage qui n'est pas relié au sexe : les deux se complètent avec leurs forces et leur complémentarité dans le couple. Ils cherchent davantage à se dégager des modèles féminins auprès des autres femmes : les intervenantes. Ils perçoivent que les éducatrices ne les comparent pas aux mères mais qu'ils doivent parfois négocier leur territoire.

4.5.3 Les pères perçoivent la relation avec les éducatrices comme étant positive lorsque:

Ils se rendent compte que celles-ci se montrent intéressées et sensibles à ce qu'ils vivent dans la relation avec leur enfant et dans leur famille. Ils sentent que les éducatrices cherchent à soutenir le développement des compétences de leur

enfant (appliquer un programme éducatif et encourager les pères dans leur rôle auprès de leur enfant).

Ils ont souligné l'ouverture que démontrent le CPE et les éducatrices en favorisant les échanges entre parents par la tenue de rencontres de groupes de parents animées par les éducatrices. C'est pour eux une occasion de rencontre « hors des heures de service » qui favorise une ouverture à la discussion, aux échanges informels sur différents thèmes : ceux-ci portent souvent sur la compétence parentale. Ils se sentent sur un pied d'égalité avec les professionnelles et les solutions viennent plus souvent d'eux, ou ils trouvent tout simplement les thèmes qui les rejoignent, ce qu'ils apprécient énormément.

4.5.4 Les pratiques d'aide envers les pères: quelle est la place qu'on leur redonne ?

L'engagement envers l'enfant: une route jalonnée de plaisir et d'occasion de partage et de solidarité avec d'autres parents (pères) : 1) dans les conversations avec les éducatrices (échanges spontanés, informels, laissant la place à toute sorte de sujets plutôt que des sujets programmés), 2) dans le sentiment d'avoir un contrôle sur les décisions éducatives.

Ils se sentent reconnus : que ce soit d'aller chercher ou d'aller reconduire leur enfant, de s'impliquer dans le CPE ils sentent que les éducatrices les respectent beaucoup et que les relations sont majoritairement positives entre eux. Lorsque la discussion tourne autour des attitudes des éducatrices favorables ou non à leur

engagement, les pères mentionnent plutôt que c'est une question d'affinité et de tempérament : ils savent que des liens se tissent plus facilement avec certaines personnes et moins avec d'autres. Ils reconnaissent qu'un père qui se présente régulièrement au CPE ou qui a des contacts réguliers avec l'éducatrice, a de meilleures relations avec elle. Ce constat avait été dit par les pères lors des entrevues et ils en reparlent comme un fait essentiel à la communication et dans leurs relations avec l'éducatrice. Ils réaffirment que plus ils sentent l'éducatrice s'intéresser à leur enfant, plus ils vont vouloir s'intéresser au milieu de vie de la garderie, plus ils vont chercher à entrer en relation franche et honnête avec l'éducatrice. Ils sont conscients que tout se joue autour d'une relation basée sur la confiance mutuelle.

4.5.5 Du milieu de garde au milieu scolaire...un saut dans le vide pour les pères !

Est-ce que les pères se sentent « tomber » dans le vide lorsqu'ils passent d'un milieu à un autre en parlant du suivi et de leur relation avec les intervenantes?

Lorsqu'ils passent du milieu des services de garde à l'école, ils y sentent un suivi beaucoup moins étroit avec l'enseignante. Ils affirment que c'est à eux d'aller chercher ce dont ils ont besoin parce que la réalité de l'enseignante n'est plus celle de l'éducatrice. L'enseignante a une classe de plus de vingt élèves qui arrivent par autobus. Elle ne voit les parents que lors des remises des bulletins ou lors de rencontres particulières (ce qui signifie en général deux à trois rencontres par année) il n'y a donc

pas de contacts réguliers avec les parents. L'éducatrice, pour sa part, a moins de dix enfants à superviser et elle est certaine de rencontrer au moins un des parent deux fois par jour.

4.5.6 Une activité collective qui a porté fruit :

Un événement a retenu notre attention lors de ce focus group: un père s'est permis de soutenir un autre père, il lui a verbalisé comment il le trouvait compétent avec ses enfants et comment il s'investissait beaucoup avec eux. Il lui reconnaissait toute sa valeur d'être un bon éducateur. Les autres pères se sont rendus compte qu'ils pouvaient se soutenir entre eux. En conséquence, les pères ont beaucoup parlé de l'éducation de leur enfant et ils nous ont expliqué qu'ils sont centrés sur la tâche, sur ce qu'ils font « avec » l'enfant ; qu'ils sont très sensibles aux besoins de l'enfant et à son développement moteur, social, affectif et culturel.

Après une heure et demie d'animation, la rencontre formelle a pris fin mais les pères sentaient le besoin de continuer leurs échanges. D'ailleurs, l'un d'eux a mentionné que le mot « empowerment » était fort utilisé dans le langage des intervenantes mais que cela n'avait pas de sens ou peu de signification pour les parents. En sachant qu'au Québec nous parlons davantage du « pouvoir d'agir », il trouvait encore que le mot ne rendait pas justice et ne donnait pas une compréhension adéquate à ce que cela représente vraiment pour eux. Ils discutaient donc de vouloir entretenir des discours plus clairs avec les éducatrices en autant qu'elles adaptent ses termes pour que les parents sachent de quoi il s'agit.

Leurs échanges non formels mais des plus intéressants, portaient sur leur métier de pères, de ce qu'ils vivent et de la façon dont ils veulent être perçus par les éducatrices. Il aurait été intéressant de connaître la perception de leur conjointe sur la tenue de ce focus group, ce qui aurait bonifié ou non l'éventualité que la conjointe perçoive son conjoint comme étant compétent dans son rôle de père, venant alimenter son propre regard de père, sa propre perception de ses compétences.

L'activité de groupe semble avoir apporté autant aux pères qu'aux acteurs présents (assistants de recherche) de même qu'à l'auteure de la présente étude. Elle a permis la reconnaissance de son rôle de père et de sa place en CPE.

À la lumière de ces résultats, le chapitre suivant expose une discussion qui tient lieu des principaux constats afin de réfléchir sur le rôle des pères dans leur relation avec les intervenantes de CPE.

Discussion

À partir des résultats de la recherche présentés au chapitre précédent, nous discutons maintenant de nos questions de recherche. Mentionnons d'abord que cette étude qualitative, de nature exploratoire, auprès d'un petit échantillon de pères, ne prétend pas cerner l'ensemble des réalités des pères qui sont en relation avec les CPE. Il se dégage toutefois des données intéressantes et quelques pistes pour mieux soutenir l'expérience des pères dans leur projet de paternité. Rappelons les trois questions concernant la relation des pères avec les éducatrices de CPE :

- 1) Comment les pères se représentent-ils la relation qu'ils établissent avec les éducatrices des CPE ?
- 2) De quelle manière cette relation affecte-t-elle leur perception de leur rôle parental?
- 3) Sous l'angle du processus de l'empowerment, comment les pères se représentent-ils les pratiques des éducatrices en service de garde ?

Nous traiterons d'abord des représentations de la relation qu'ils établissent avec les éducatrices, de l'influence de cette relation sur la perception qu'ils ont de leur rôle parental et finalement, de la question des pratiques des éducatrices sous l'angle de l'empowerment.

5.1 Représentations des pères de la relation avec les éducatrices et le CPE

Nous constatons comment les pères se représentent leur relation avec le CPE : ils se perçoivent plus que des clients consommateurs, ils ne sont pas des

«mères» comme les autres, l'enfant est au cœur de leurs préoccupations et il existe un triangle constitué du père, de l'éducatrice et de l'enfant.

5.1.1 L'intérêt des pères : plus qu'un client consommateur

Il est fort intéressant de remarquer que les nouveaux pères ne sont pas seulement des « consommateurs » de services en CPE mais, au contraire, majoritairement ils participent au choix de leur CPE avec leur conjointe.

Il appert qu'ils sont heureux de pouvoir choisir « ensemble » une place en CPE où leur enfant passera une certaine période de sa vie, avant l'entrée à l'école. Ils identifient certains besoins : retrouver un milieu de vie qui ressemble le plus possible au leur et retrouver dans le milieu éducatif un esprit de famille collé le plus possible à leurs réalités familiales incluant la socialisation dans la communauté. En effet, Le Camus (2000) indique clairement que la parentalité est de plus en plus vue comme un engagement du couple : ils sont « conjointement » concernés par la planification des naissances, par les préoccupations émotionnellement chargées du temps de l'attente et de l'accueil de l'enfant, par la définition et la mise en application des objectifs éducatifs.

Les pères démontrent beaucoup de solidarité entre eux lorsqu'ils se sentent interpellés ou impliqués. Mais ils ont de la difficulté à concevoir qu'il y a encore des pères qui viennent seulement reconduire leur enfant à la garderie sans démontrer un intérêt à la fois pour des contacts avec l'éducatrice ou pour recevoir des informations sur l'évolution de leur enfant. Ils reconnaissent que ces pères moins présents sont aussi ceux qui connaissent le moins leur enfant et donc, ils seraient peu enclins à défendre les

besoins de leur enfant en CPE. En fait, ils reconnaissent les bénéfices de leur propre implication pour l'enfant comme ceux rapportés par plusieurs auteurs (Snarey, 1993; Hawkins et Dollahite, 1997 ; Carpentier, 1992; Marsiglio, 1991; Pleck, 1997 ; Paquette et al. 2002). Un aspect qui caractérise leur intérêt à entrer en relation avec l'éducatrice est le suivi avec leur enfant. Ils affirment qu'ils ont leur mot à dire sur l'évolution de leur enfant, tout en revendiquant qu'ils sont les premiers éducateurs de celui-ci ; ils veulent donc garder un certain pouvoir sur ce qui est transmis et véhiculé au CPE.

5.1.2 Le père : une mère pas comme les autres !

Les pères désirent être reconnus dans le respect de leurs besoins, qui sont différents des mères, et revendiquent leur complémentarité plutôt que leur égalité.

Les pères reconnaissent de plus en plus qu'ils ont des besoins qui peuvent ressembler mais qui peuvent aussi différer de ceux des mères et ils cherchent activement à se dégager des modèles féminins (mères et éducatrices) afin d'affirmer leur différence. Ce dégagement ne se veut pas une rupture mais se vit dans une logique de négociation avec les femmes de leur entourage. Dulac (2001) explique que, malgré le fait que nous ayons reconnu la capacité des hommes à « paterner », la référence est toujours en lien avec le comportement maternel. Les pères manifestent leurs besoins et leurs attentes à deux niveaux. D'abord, les pères sont plus sensibles à des préoccupations physiques et sociales: un environnement sécuritaire, des activités privilégiant la socialisation puis la transmission des valeurs de base en continuité avec celles transmises à la maison. Ils reconnaissent que le programme éducatif encadre bien ces deux aspects. Mais ils ont

aussi des préoccupations affectives et ils désirent que la ou les éducatrices aiment leur enfant autant qu'eux. Le besoin n'est pas tant que l'éducatrice puisse offrir des jeux à leur enfant mais qu'elle aime son enfant et qu'elle puisse le lui démontrer. Cet énoncé est confirmé par Le Camus (2000) qui dit que les modes ont ébranlé le modèle de « paternité classique » qui est celle du pourvoyeur, vers une paternité plus « sociale et polyvalente » donc plus directe avec l'enfant. Le père se reconnaît comme sensible, affectueux envers ses enfants ; il témoigne de l'intérêt face à leur développement au cours des premières années et pas seulement lorsque l'enfant atteint « l'âge de raison ».

5.1.3. L'enfant au cœur des préoccupations du père

Tous les événements racontés par les pères font référence à des situations mettant l'accent sur un système de relations entre eux, la ou les éducatrices en charge de leur enfant et l'enfant lui-même.

À travers leurs pensées, leurs actions et leurs sentiments, ces pères sont très sensibles au bien-être de leur enfant quant à sa sécurité (environnement, activités intérieures et extérieures) mais surtout, quant au souci et à l'affection que porte l'éducatrice à leur enfant et la reconnaissance de leur compétence parentale. Les pères observent beaucoup comment l'éducatrice agit avec leur enfant. En fait, ce qui ressort de ces relations, c'est que l'aisance du rapport du père avec l'éducatrice est facilitée par la façon dont celle-ci démontre sa sensibilité à l'égard de son enfant. Les pères démontrent une grande sensibilité à porter attention à ce que leur enfant vit avec l'éducatrice et dans le milieu éducatif ; ils s'imaginent à la place de leur enfant et éprouvent souvent les

mêmes sentiments. Ils constatent à quel point le bien-être de l'enfant en CPE passe avant tout autre besoin.

5.1.4 Le triangle père-éducatrice-enfant

Dans une autre perspective, les pères énoncent l'importance de leurs besoins de collaboration avec l'éducatrice en se souciant de leur enfant.

Ils sont unanimes à faire valoir qu'ils veulent des rapports empreints de convivialité et de complicité avec leur éducatrice et le personnel en CPE. Les pères apprécient entre autres l'accueil qu'ils reçoivent, condition d'un premier pas vers une collaboration efficiente. En effet, les pères associent leur intérêt à s'intégrer à des contacts significatifs qu'ils entretiennent avec l'éducatrice en lien direct avec leur enfant parce que : a) ils sentent du soutien de la part des éducatrices : soutien à l'égard de différentes informations ou suggestions offertes aux pères leur laissant libre choix dans leur décision, b) par l'approche de certaines éducatrices qui privilégient le renforcement positif de l'enfant et leur rôle de père et c) ils sentent une sensibilité quant à leur rôle de parent et leur réalité familiale. Ils ont l'impression de participer davantage à l'orientation prise dans l'éducation de leur enfant (échange d'information ou prise de décisions) et de garder le contrôle sur les décisions finales, c'est ce que Pourtois et al. (2001) définissent comme une « qualification reconnue ».

5.2 Le rôle parental : plus qu'un investissement personnel

La perception de son rôle parental est influencée par différents facteurs lorsque le père entre en relation avec l'éducatrice. Outre son investissement personnel, il y a des

facteurs sociaux et culturels tels : l'impact du regard de l'éducatrice, son désir d'entrer en relation avec l'éducatrice, la question de complémentarité avec la mère, la place du père et la façon dont il affirme sa paternité.

5.2.1 L'impact du regard de l'éducatrice : une question d'attitudes

Jusqu'où le regard et les attitudes de l'éducatrice ont de l'influence sur les représentations que le père entretient vis-à-vis de lui-même ?

Les pères remarquent une relation différente père-éducatrice entre un père qui est plus présent et plus engagé et un père qui l'est moins, ce qui pourrait expliquer que la relation entre l'éducatrice et le père est le résultat des représentations réciproques. Ils notent que les relations qu'ils vivent avec les éducatrices sont teintées d'attitudes favorisant la communication telles : l'authenticité, la simplicité dans leur approche, leur disponibilité, le respect des visions ou des positions différentes des parents et la confiance mutuelle qui se dégagent dans ces relations. Lorsque ces attitudes sont présentes, elles mènent systématiquement vers des rapports de complicité entre eux. Les éducatrices peuvent bien démontrer de l'ouverture, si le parent n'ouvre pas la porte, l'éducatrice ne peut pas le faire à sa place. Toutefois, comme l'éducatrice est « sur son terrain », elle doit favoriser l'ouverture au père en vue de faciliter ce contact et la transition d'un monde à un autre : de la famille au CPE. Nous sommes en présence d'un incontournable dans la relation : il s'agit des bases essentielles de la communication. Pour entrer en relation, il faut savoir communiquer !

5.2.2 Le désir des pères d'entrer en relation avec l'éducatrice

Les pères désirent entrer en relation avec les éducatrices de façon plus informelle que formelle ou « planifiée ».

Les pères commencent à entrer en relation avec l'éducatrice lorsque celle-ci manifeste de l'intérêt pour leur enfant. Certains pères rapportent qu'ils ont débuté des échanges significatifs avec elle lorsqu'ils ont découvert des « passions » ou des intérêts personnels communs qui ne se limitent pas à de l'information à partager. L'aisance d'une relation commence souvent par une complicité, une proximité qui va bien au-delà de la simple « exportation » d'informations au parent. Bien au contraire, les pères mentionnent encore une fois que des attitudes favorables à la communication telles l'accueil et l'ouverture démontrée envers les pères, favorisent l'intérêt à avoir des rapports avec elle. Ils mentionnent qu'ils désirent entrer en contact avec du personnel dynamique, ce qui contribue à établir une relation de confiance avec elles. Dans cette optique, il semble que cet aspect confirme la satisfaction de leurs besoins et leurs attentes qui passent par : 1) l'appréciation de cet accueil fait à leur égard et aux familles en général, 2) un travail d'équipe entrepris avec les familles démontrant de la complicité, 3) la reconnaissance de l'éducatrice comme professionnelle compétente, avec toute son expertise, ayant reçu une formation adéquate, 4) de l'encadrement par le programme éducatif, 5) un suivi et une continuité avec l'éducatrice et 6) l'importance de l'agenda ou du journal de bord pour apprécier l'évolution et la reconnaissance de leur enfant.

En clair, le désir passe par l'enfant et des intérêts de collaboration ayant trait à des éléments rassembleurs entre le père et l'éducatrice, comme en témoigne l'expérience de « Parents Responsables » (Miron, 2003).

5.2.3 Entre la mère et l'éducatrice : le rôle de complémentarité du père

Le père se reconnaît complémentaire à la mère non seulement dans son rôle parental mais il est aussi un agent facilitant la socialisation de son enfant dans la communauté ou la collectivité.

Quelques pères seulement avouent avoir plus de facilité à entrer en relation avec des « éducateurs » qu'avec des éducatrices parce qu'ils ont des visions communes et semblent parler le même langage. Les pères se sentent complémentaires à la mère parce qu'ils disent ne pas avoir les mêmes préoccupations et ne pas recevoir les mêmes informations. Mais c'est exactement ce qu'ils revendiquent : ne pas être vus comme égaux mais différents et complémentaires à la mère. Ils mettent l'accent sur le développement affectif et social de leur enfant alors que la mère insiste davantage sur le développement affectif et global. Le Camus (2000) indique que le père représente « l'agent de socialisation » parce qu'il favorise l'ouverture au monde à travers une multiplicité de conduites ex. : les jeux de contacts et de proximité physique où le père stimule le rapport de l'enfant avec les autres enfants. Certains pères voient quand même une différence qui serait palpable au niveau de l'implication du père au CA du CPE et de sa relation avec l'éducatrice. Selon eux, la relation risquerait d'être plus hiérarchisée.

Les pères reconnaissent que l'éducation, pour une grande majorité de gens, est une « affaire de femme » mais ils sont d'avis que la formation initiale des éducatrices au cours des dernières années, laisse plus de place à l'implication du père dans leur approche. Un fait demeure : ils ont du plaisir à partager leurs tâches avec leur conjointe et racontent qu'ils retrouvent ce plaisir lorsqu'ils partagent ensemble la même tâche comme celle d'aller reconduire ou d'aller chercher leur enfant à la garderie.

Alors que la paternité signifiait être pourvoyeur, les pères affirment avoir du plaisir à exercer leur paternité parce qu'ils la choisissent et qu'ils se rendent compte des bienfaits pour eux et pour la famille.

5.2.4 La place du père : une question d'affirmation

Le père qualifie la récupération de son espace et de la place qui lui revient comme un investissement personnel d'abord.

Les pères désirent prendre leur rôle à cœur parce qu'ils sont de plus en plus nombreux à vouloir réorganiser leur horaire de travail de façon à passer plus de temps avec leur famille; la place prise par le travail constitue pour eux un facteur qui expliquerait le niveau d'engagement dans le rôle parental (Dulac, 1998 ; Dyke et Saucier, 2000). Les pères se sentent à leur place lorsqu'ils perçoivent que les éducatrices les considèrent comme des éléments importants pour leur enfant. Ils émettent aussi la réflexion que les relations parents-éducatrices ont un impact sur la relations parents-enfants et éducatrice-enfant. Ils arrivent aussi à la conclusion que la mère y est pour beaucoup dans cet investissement : plus elle reconnaît ses forces, plus il se sent

compétent et plus il va prendre sa place. Ceci confirme et renchérit que l'environnement du père : sa famille, son réseau social, les services disponibles et les valeurs véhiculées dans la société sont des facteurs ou des éléments à prendre en considération dans les interventions auprès des familles (Bronfenbrenner 1979,1989 ; Lamb, Pleck, Charnov et Levine, 1985, 1987 ; Turcotte, 1994).

Autre fait à considérer : les pères s'intéressent davantage à leur rôle en CPE lorsqu'ils participent régulièrement à des rencontres de parents. Qu'elles soient hebdomadaires ou mensuelles, ces rencontres entre parents contribuent à donner le goût aux pères de partager des intérêts communs : le mieux-être de leur enfant mais surtout de communiquer avec d'autres parents, mais aussi avec des éducatrices et des éducateurs qui initient ces rencontres. Ces rencontres tournent autour de valeurs et de besoins qui les rallient ensemble : le mieux-être de l'enfant et de sa famille. Cette remarque va dans le sens des conclusions de « Parents responsables » (Tochon et Miron, 2000).

5.3 L'empowerment dans les relations entre les pères et les éducatrices

L'empowerment des pères est perçu comme une occasion de plaisir et de solidarité. Elle se vit dans la valorisation et dans la confiance mutuelle ; gage d'investissement du père en misant sur les forces plutôt que sur les carences. Elle se vit aussi dans les relations avec les pairs: le contact avec les autres parents est un ingrédient complémentaire à la relation avec les éducatrices. Nous terminons avec la relation que

les pères voudraient entretenir avec les autres intervenantes : les enseignantes du milieu scolaire.

5.3.1 L'implication des pères : une occasion de plaisir et de solidarité

L'engagement des pères envers leur enfant est une route jalonnée de bon goût, de plaisir, d'intérêt et aussi de fierté de faire partie ou de faire équipe avec les éducatrices et les autres parents, tout en apportant une contribution différente des mères.

Les pères manifestent un intérêt marqué pour les activités ou les sorties régulières parce que cela répond à un besoin de se retrouver avec son enfant mais aussi de se retrouver entre pères et entre pairs. D'ores et déjà, les pères mettent en évidence que plus ils s'engagent dans leur famille, plus ils vont s'engager dans les autres milieux de vie de leur enfant afin de faire respecter les besoins de ceux-ci. Donc, plus ils s'engagent, plus ils y voient des intérêts et des avantages. De fait, les pères qui s'impliquent ont des conjointes qui favorisent cette implication parce qu'elles leur donnent plus de place et plus de soutien non seulement à la maison mais aussi à l'extérieur du milieu familial.

Un constat demeure : les pères s'impliquent au contact des autres pères. Ce n'est pas à cause des promotions ou des annonces incitant à s'intégrer au non, c'est vraiment parce qu'ils se « contaminent » entre eux !

5.3.2 Valorisation et confiance mutuelle : gage de l'investissement du père

Les pratiques valorisantes font aussi référence au concept de l'empowerment pour les pères.

D'abord les pères expriment des attitudes favorables à l'engagement du père dans la pratique des éducatrices : des attitudes favorisant un soutien au rôle parental, augmentant la confiance mutuelle pères-éducatrices et suscitant le soutien des parents entre eux. Ces attitudes se résument à : leur accueil, leur patience, leur simplicité, leur authenticité, leur enthousiasme, leur dynamisme, leur complicité et leur grande disponibilité.

Les pères parlent de l'importance de la continuité dans l'approche des éducatrices: continuité des habitudes acquises à la maison ou des rituels afin de favoriser la transition maison-garderie et le respect des valeurs familiales. Cette approche permet aux pères d'être beaucoup plus à l'aise avec elles et de sentir qu'elles cherchent à soutenir le développement des compétences de leur enfant plutôt que de simplement appliquer un programme éducatif. Parce que les pères sentent que les éducatrices les encouragent dans leur rôle auprès de leur enfant, ils considèrent les éducatrices comme des guides, des personnes ressources non culpabilisantes.

Le pouvoir d'agir du père est intimement lié à la façon dont il se perçoit et qu'il perçoit son rôle. Plus il a confiance en lui, plus il s'engagera et plus il s'impliquera autant à la maison qu'à l'extérieur. Les pères affirment que la place qu'ils se donnent est

reliée à comment ils se sentent valorisés au contact de la ou des éducatrices et au sein du CPE.

5.3.3 Miser sur les forces plutôt que sur les carences

Les pères expriment ce qui motive leur pouvoir d'agir : la reconnaissance de leurs forces : différentes de celles des mères.

Les études antérieures de Lebossé et Dufort (2001) ont exposé qu'un individu est plus enclin et plus motivé à s'investir auprès des intervenants(es) lorsqu'il sent que l'on reconnaît ses forces et non ses carences et il en est de même pour tout être humain. Dans ce sens, les pères apprécient la formule de l'agenda parce qu'ils se reconnaissent aussi dans leur enfant et parce que l'agenda favorise le renforcement positif de l'enfant où l'on mentionne ses forces et ses bons coups. Ce qui est important pour le père, c'est la reconnaissance de son enfant dans ses forces et non ses faiblesses.

Les pères soutiennent que leurs relations sont positives lorsqu'ils sentent du soutien de la part des éducatrices : a) à l'égard de différentes informations ou suggestions offertes aux pères en leur laissant le libre choix de prendre la décision qui leur convient, b) lorsque l'approche de l'éducatrice privilégie le renforcement positif dans leur rôle de parent et c) lorsqu'ils sentent de la sensibilité et de la complémentarité à exercer leur rôle de parent.

5.3.4 Les pères et la communication : de nouvelles avenues

De nouvelles avenues s'offrent aux pères : des contacts réguliers, brefs et informels empreints de simplicité tout naturellement !

Il est intéressant de constater que les pères ont à cœur d'avoir des contacts directs avec l'éducatrice mais ils s'engagent encore plus dans une relation lorsqu'ils sentent que les conversations les rejoignent, où sont plus légères. Ils désirent des conversations avec les éducatrices où les échanges sont spontanés et informels, laissant la place ouverte à différents sujets. Ils ne désirent pas entretenir de discours dirigés, ni programmés ou formels : ils veulent parler des vraies choses de la vie, des échanges où ils peuvent enfin parler d'eux et parler de choses qui les unissent avec l'autre en toute simplicité.

La place et le rôle du père sont influencés par les actions et le soutien offerts par ceux qui entourent leur enfant. Les femmes, les mères, les intervenantes portent encore certains préjugés à l'égard des parents et plus particulièrement des pères. Dulac (2001) souligne que l'intervention auprès des pères doit être précédée d'une remise en question des préjugés à l'égard de ceux-ci : il est nécessaire de voir la pluralité des masculinités mais il est aussi nécessaire de développer une vision commune des masculinités afin que l'intervention puisse évoluer de manière *cohérente et inclusive*.

Dubeau, Turcotte et Coutu (1999), Arama (1996) et Bolté, Devault, Gaudet et St-Denis (2001) renforcent l'idée de développer des modèles d'intervention, avec les pères, qui reposent sur l'approche écologique. Dans le sens que si on veut travailler AVEC les pères, il va falloir travailler aussi AVEC les mères dans une perspective de complémentarité dans les rôles parentaux. Il va falloir travailler aussi à la sensibilisation de la population en adoptant des stratégies qui mettent en avant l'importance du rôle paternel pour les enfants, des pères eux-mêmes et de leur conjointe. De plus, ce fait exige un changement institutionnel : un changement de mentalité qui apporte un

changement dans les pratiques, ce qui va nécessiter des changements au niveau des politiques officielles à l'égard des familles. Dulac (2001) confirme ce besoin de créer des environnements et des milieux de travail mieux adaptés aux pères : des milieux de travail plus accueillants pour les hommes et plus conciliants. Les pères sont les premiers à parler que le milieu de travail est souvent la source de cette difficulté à être disponible à l'enfant. Un exemple serait le congé parental approprié ou des congés de maladies plus flexibles pour les pères.

5.3.5 Le contact avec les autres parents : un ingrédient essentiel et complémentaire à la relation avec les éducatrices

Les rencontres de parents : des pratiques novatrices, stimulantes et soutenantes pour les pères.

Dans le soutien offert aux parents et dans l'objectif des pratiques soutenantes, les rencontres de parents gagnent le cœur des pères. Cette activité, en plus de plaire aux parents, les motive dans leur rôle parental. Les rencontres parentales ont aidé ces pères à se retrouver en tant que parent. Les pères avouent que c'est une formule indispensable pour les parents d'aujourd'hui. D'abord, parce qu'elle laisse toute la place aux pères et qu'elle favorise l'intégration et l'implication parentale dans la vie familiale et dans la collectivité en créant de l'intérêt pour le bénévolat par exemple.

L'étude de Miron (1996) expose des stratégies et des enjeux dans la mise en oeuvre de groupes de parents : donner le pouvoir de choisir aux parents, pouvoir choisir des thèmes, pouvoir choisir de participer, favoriser une animation souple qui partage le

pouvoir entre parents et animateurs et qui crée un climat de confiance et une réflexion sur leurs expériences parentales en offrant l'opportunité aux parents de découvrir leurs compétences et enfin, de savoir porter attention à l'autre car avoir le souci de l'autre, c'est le placer au premier plan pour qu'il soit en mesure d'exercer son pouvoir d'agir.

L'expérience que vit un CPE depuis quelques années, a permis de favoriser davantage les liens d'appartenance et de confiance mutuelle pères-éducatrices. Il s'est installé un réseau de communication et de relations dynamiques qui ont favorisé le rapprochement des pères avec leur service de garde et avec les éducatrices. Les pères ne parlent plus d'une institution mais qu'ils font partie de la famille du CPE au même titre que le personnel.

5.3.6 Du milieu de garde au milieu scolaire : un saut dans le vide pour les pères !

Les pères souhaitent la continuité du suivi en passant du milieu préscolaire au milieu scolaire.

Les pères ont grandi à travers leurs relations avec les éducatrices, à travers leurs diverses expériences de collaboration et ils exposent ce qui a été positif pour eux: une complicité entre eux et l'éducatrice et une continuité dans le suivi avec l'enfant leur permettant de suivre son évolution. Ils ressentent beaucoup de compassion de la part des éducatrices, ce qui rend la relation plus aidante et soutenante pour les pères. La proximité de la relation est plus évidente en service de garde puisque les parents sont certains d'avoir des contacts réguliers à tous les jours avec leur éducatrice et le CPE.

Lorsqu'ils traversent dans le milieu scolaire, ils s'attendent à recevoir le même type d'approche et de relation avec l'enseignante et l'école. Hélas, ils perdent leurs repères ! Ils sont fiers de pouvoir contribuer à l'évolution de leur enfant et ils constatent leur frustration.

5.3.7 Résumé de la discussion

Il est intéressant de reprendre les questions de recherche afin de pouvoir dégager les principaux points à retenir dans cette discussion :

- 1) *Comment les pères se représentent-ils leur relation avec les éducatrices des CPE ?* L'engagement des pères traite de leur implication comme « utilisateurs » de services. L'enfant est au cœur des préoccupations paternelles, il est l'axe central sur lequel s'appuie leur intérêt à entrer en communication avec les intervenantes.
- 2) *De quelle manière cette relation affecte-t-elle leur perception de leur rôle parental ?* Les pères se sentent bien dans leur rôle « complémentaire » à la mère: ils ont besoin de sentir, dans leurs relations, qu'ils font partie du triangle relationnel: père, mère et éducatrice ; ils sentent alors faire équipe avec l'éducatrice. Leurs besoins et leur désir d'entrer en contact passent par des discours plus informels qui leur permettent de créer des liens plus légers et plus intenses.
- 3) *Sous l'angle du processus de l'empowerment, comment les pères se représentent-ils les pratiques des éducatrices en service de garde ?* Le pouvoir d'agir des pères se situe sur le plan personnel mais il est aussi proportionnel au soutien et

aux pratiques dispensées par les intervenantes dans le milieu éducatif préscolaire : un soutien individualisé et de groupe. Lorsque ce soutien valorise les forces de l'enfant et du père, lorsqu'il favorise la continuité des rituels de la famille au CPE et reconnaît le père dans ses compétences à exercer son rôle de parent, alors le père découvre une occasion de plaisir partagé à vivre sa paternité à l'intérieur de sa famille même, et aussi dans les autres milieux qui le relie à son enfant. En découvrant les bienfaits et les avantages de son engagement, sa paternité « reconnue » se change en « solidarité » avec les autres pères, les autres parents mais surtout avec sa conjointe et son enfant.

Les résultats permettent de constater que les pères d'aujourd'hui sont à l'image des nouvelles familles et il est encore plus important de se baser sur leurs nouvelles réalités afin de répondre adéquatement à leurs préoccupations et à leurs besoins dans leur parentalité (Dulac, 1997).

Conclusion

L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre la relation entre les pères et les éducatrices des CPE, du point de vue de l'empowerment et de l'engagement paternel. Par ailleurs, il s'agissait d'explorer la façon dont s'établit la relation entre les pères et les éducatrices, comment ils se représentent cette relation et de quelle manière cette relation affecte la perception de leur rôle et des pratiques qui leur sont offertes ?

Cette étude a permis d'explorer, par une approche qualitative, les représentations des pères, ce qui a été peu étudié jusqu'à maintenant dans le milieu éducatif préscolaire. Elle a permis de mettre en lumière des facteurs importants à considérer lorsque nous sommes en relation ou en intervention avec des pères d'enfants 0-6 ans : leur sensibilité et leur intérêt à l'égard du bien-être de leur enfant, l'intérêt pour établir des relations significatives avec l'éducatrice mais surtout de reconnaître que les pères ont des forces en eux et que la reconnaissance des compétences augmente leur pouvoir d'agir. Les forces de cette étude se situent donc au niveau de la compréhension des nouveaux besoins des pères et des pratiques dans le but de favoriser et d'augmenter leur pouvoir d'agir pour eux et lorsqu'ils sont en contacts avec des intervenantes. Cette étude éclaire les pratiques d'aide auprès des pères dans le milieu éducatif, mais elle peut se transposer dans le milieu scolaire, social et celui de la santé.

La proportion des participants à la recherche nous empêche de généraliser les résultats observés et ils ne peuvent s'appliquer de façon générale à tous les pères qui vivent des relations avec des éducatrices de CPE. Par contre, ils nous permettent de reconnaître des éléments porteurs de sens et nous offrent un nouvel éclairage quant aux enjeux suivants : 1) des enjeux familiaux pour mieux reconnaître que l'empowerment

démarre dans la famille même ; elle est le reflet de ce qui s'y passe ; 2) des enjeux liés à la pratique dans le but de mieux soutenir les pères ; 3) des enjeux en regard de la formation initiale et continue des éducatrices pour mieux comprendre les besoins des pères et 4) des enjeux liés aux programmes et aux politiques familiales afin d'aller sur le terrain des pères pour mieux comprendre leur réalité plutôt que d'axer les interventions sur le terrain des professionnels.

Les nouvelles données sur la paternité et l'empowerment représentent des pistes prometteuses tel que favoriser des études qui mettraient en relief les besoins des pères quant au suivi avec leur enfant lorsque celui-ci entre dans le milieu scolaire. Nous pourrions aussi recueillir le point de vue des mères sur l'implication de leur conjoint. De même que nous pourrions nous interroger quant aux raisons qui font que les pères participent peu ou pas aux activités du service de garde.

Les retombées de la recherche s'inscrivent au niveau d'une meilleure connaissance des besoins des pères et au niveau de la formation initiale et continue des éducatrices aux services à l'enfance. En effet, la formation doit tenir compte de cette dimension « relationnelle » importante du père d'abord pour lui-même mais surtout pour son enfant et toute la famille.

Des interventions mieux adaptées à leur réalité doivent leur permettre de se « propulser » en avant, afin qu'il puisse se reconnaître comme acteur-pivot. Un acteur essentiel pour le bien-être de son enfant, de sa famille et de son propre bien-être en tant qu'individu. Un individu vivant dans une société qui le valorise d'abord comme une personne à part entière et qui le reconnaît dans toute sa dimension d'être parce qu'il

contribue aussi au bien-être de sa collectivité. Reconnaître l'essence de la parentalité à travers la paternité autant que la maternité, c'est reconnaître les forces et la contribution de chacun de ses membres pour une meilleure société !

Références

- Abrie, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Allard, F. (1996). *Intervention « Groupes-Pères » 1995-1996*. Rapport d'évaluation présenté par l'équipe d'adaptation familiale et sociale, Centre de Santé publique du Québec. Beauport.
- Allard, F., Binet, L. et collaborateurs (2002). *Comment des pères en situation de pauvreté s'engagent-ils envers leur enfant ? Étude exploratoire qualitative*. Direction de la santé publique de Québec, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec. Beauport.
- Arama, D. (1996). *La recension des programmes ayant trait à la paternité dans la grande région de Montréal*, 3, (1). Laboratoire de recherche en écologie humaine de l'Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Baillargeon, M. (2001). Famille et milieux de garde. Dans G. Dulac, *Visions de la famille : les conceptions de la paternité, de la maternité et de la famille, et leurs ancrages dans les savoirs et l'expérience : Actes du colloque organisé par le partenariat familles en mouvance et dynamiques intergénérationnelles* (pp. 39-41). Montréal : INRS Urbanisation Culture et Société.
- Bédard, J., Larose, F., Larivée, S., Goulet N. et Terrisse, B. (2003). La spécificité des compétences requises pour les intervenants auprès du jeune enfant et de sa famille en milieu socio-économique faible au Québec. *La revue internationale de l'intervention familiale*, 17, (1), 49-69.

- Bloch, H. (1997) *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Conseil éditorial H. Bloch (sous la dir. de). Paris : Larousse.
- Bolté, C., Devault, A., Gaudet, J. et St-Denis, M. (2001). *Sur le terrain des pères. Projets de soutien et de valorisation du rôle paternel*. Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants, Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Bosse-Platière, S. (1989). *Les Maternités Professionnelles. L'accompagnement éducatif des jeunes enfants : motivations, soucis d'identité, modalités de formation*. Toulouse : Édition Érès.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. et Loutre-Du-Pasquier, N. (1995). *Accueillir le jeune enfant : Quelle professionnalisation ?* Toulouse : Édition Érès.
- Bouchard, J-M. (1999). Famille et savoirs à partager : des intentions à l'action. *Apprentissage et socialisation*, 19, (2), 47-58.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Rapport du Groupe de travail pour les jeunes. Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Québec.
- Bouchard, J-M. (1996). Familles et savoirs à partager. *Apprentissage et socialisation*, 17, (1-2), 5-7.
- Bouchard, J-M. et Kalubi, J-C. (2003, Printemps). Difficultés de communication entre parents et intervenants : éléments d'une sémiotique interdiscursive. *Éducation et francophonie*, 31, Repère A456354,(1).

- Bouchard, J-M. et Kalubi, J-C. (2001). Relations famille et professionnels : passage obligé ou piège ? *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (pp. 165-176). Université de Sherbrooke : Éditions CRP.
- Bouchard, J-M., Boudreault, L., Pelchat, D. et Talbot, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique ? Dans A.-M. Fontaine et J.-P. Pourtois (Eds.), *Regard sur l'éducation familiale : Représentation, Responsabilité, Intervention* (pp. 189-201). Paris : Université De Boeck.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Dans R. Vasta (Ed.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current issues* (pp. 185-246). Greenwich, CO : JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and designs*. Cambridge, M.A.: Havard University Press.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB Éditeur.
- Carpentier, R. (1992). *Paternité : Élaboration d'un instrument de collecte de donnée explorant les besoins des pères en périnatalité*. Département de santé communautaire, Centre Hospitalier Universitaire de Sherbrooke. Sherbrooke.
- Castelain-Meunier, C. (1998). *Pères, mères, enfants*. Paris : Flammarion.
- Chamberland, C. et Dallaire, N. (1996). Empowerment, crises et modernité. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 15, (2), 87-107.
- Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (1996). Narrations et histoires en situation de pratique et de recherche. Dans D. Schön (dir.) (Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon),

- Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (pp. 385-418). Montréal : Éditions Logiques.
- Connely, L.M., Keele, B.S., V-M Kleinbeck, S., Kraenzle Schneider, J. et Cobb, A.K. (1993). A place to be yourself: Empowerment from the client's perspective. *Journal of Nursing Scholarship*, 25, (4), 297-303.
- Corneau, G. (1989). *Père manquant, fils manqué. Que sont les hommes devenus*. Montréal : Éditions de l'homme.
- Coutu, S., Dubeau, D., Harvey, C. et Lavigne, S. (1999). Les services de garde en milieu familial : un lieu de prévention à découvrir. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 28, (2), 187-198.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting Style as context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Decoste, G. et Lamy, S. (1993). *Penser et agir famille: Nécessaire paternité et essentielle parentalité: rapport de consultation*. Conseil de la famille. Québec.
- De Singly, F. (2000). La place de l'enfant dans la famille contemporaine. Dans J-P. Pourtois et H. Desmet, *Le parent éducateur* (pp. 67-83). Paris : PUF.
- Deslauriers, J-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart (sous la dir. de), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp 85- 109). Boucherville: Édition Gaëtan Morin.
- Dewey, J. (1938). *Experience and nature*. New-York: Dover.
- Dhume, F. (2001). *Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Paris : Éditions ASH.

- Dubeau, D., Turcotte, G. et Coutu, S. (1999). L'intégration des pères dans les pratiques d'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 28, (2), 265-278.
- Dulac, G. (2001). *Aider les hommes...aussi*. Montréal : VLB Éditeur.
- Dulac, G. (1998). *Paternité : travail et Société*. Les obstacles organisationnels et socioculturels qui empêchent les pères de concilier leurs responsabilités familiales et le travail. Une recension critique des écrits. École de service social, Université McGill. Montréal.
- Dulac, G. (1998). La paternité aujourd'hui : Bilan et nouvelles recherches. *Actes du Colloque 66e Congrès de l'ACFAS*. Centre de recherche et de formation, CLSC Côte-des-Neiges et Centre affilié universitaire. Montréal.
- Dulac, G. (1997). *Les demandes d'aide des hommes*. Centre d'études appliquées sur la famille. Montréal : Université McGill.
- Dulac, G. (1993). *La paternité : les transformations sociales récentes*. Conseil de la Famille. Ministère du Québec. Québec.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Deal, A.G. (1988). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (1994). Empowering Case Management Practices: A Family Centered Perspective. Dans C.J. Dunst, C.M. Trivette, et A.G. Deal (Eds.), *Supporting et Strengthening families: Méthods, Strategies and Practices*, 1, (pp. 187-196). Cambridge: Brookline Books.

- Dunst, C.J., Johanson, C. et Trivette, C.M. (1994). Parent-Professional Collaboration and Paternerships. Dans C.J. Dunst, C.M. Trivette et A.G. Deal (Eds.), *Supporting et Strengthening families: Méthods, Stategies and Practices, 1*, (pp.197-211). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J. et Paget, K. D. (1991). Parent-professional Partnerships and Family Empowerment. Dans M. J. Fine (Ed.), *Collaboration with Parents of Exceptional Children* (pp. 25-43). Brandon : Clinical Psychology Publishing Compagny Inc.
- Durning, P. (1995). *L'éducation familiale, acteurs, processus et enjeux*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dyke, N. et Saucier, J.F. (2000). *Cultures et paternités*. Montréal : Éditions St-Martin.
- Forget, G. (1999). La valorisation du rôle et de la place du père : un point d'ancrage de la santé et du bien-être des tout-petits (The Evaluation of the Role and Place of the father : An Essential Factor in the Health and Well-Being of very young children). *The Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 7, (4), 393-404.
- Forget, G. et Ouellet, F. (2001). *Pères en mouvement, pratiques en changement : Guide du formateur et guide des participants*. Direction de la santé publique Montréal-Centre. Montréal.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*. Paris : Éditions La Découverte et Syros.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart

- (sous la dir. de), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-363). Boucherville : Édition Gaëtan Morin.
- Greenberger, E. et Goldberg, W.A. (1989). Work, parenting and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 22-35.
- Hawkins, A.J. et Dollahite, D.C. (1997). *Generative fathering: beyond deficit perspectives*. Californie: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (2000). Enseignants et parents: adversaires personnels ou alliés publics ? *Perspectives*, 30, (2), 225-239.
- Lacharité, C. (2004). La paternité : enjeux sociaux pour les psychologues. *Psychologie Québec*, 21, (2), 28-31.
- Lacharité, C. (2002). *Énoncé de définition de l'empowerment des familles*. Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières.
- Lacharité, C., DeMontigny, F., Miron, J-M., Gagnier, J-P., Devault, A., St-Laurent, D. et Larouche, H. (2002-2004). *Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté : Modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents. Projet d'Action Concertée Touchant l'Enfant et ses parents (PACTE)*. Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture. Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières.
- Lacharité, C. et Lachance, D. (1998). Perception de la participation du père à la vie familiale dans les familles manifestant des difficultés psychosociales. Dans L.S. Éthier et J. Alary (sous la dir. de), *Comprendre la famille : Actes du 4^e Symposium*

- québécois de recherche sur la famille (pp. 134-148). Presses de l'Université du Québec. Ste-Foy.
- Lacharité, C. et Piché, C. (2000). L'engagement paternel en milieu défavorisé. *Actes du premier Symposium national sur l'action conjointe auprès des enfants et des adolescents : Comprendre les pères de milieux défavorisés, Présences de pères* (pp. 57-61). Montréal.
- Lamb, M.E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. Dans H.E. Peters., G.W. Peterson., S.K. Steinmetz et R. D. Daly (Eds), *Fatherhood: Research, interventions and policies* (pp. 23-42). New-York: The Haworth Press.
- Lamb, M.E. (1997). *The Role of the Father in Child Development*. New-York: Brunner.
- Lamb, M.E. (1986). The changing roles of fathers. Dans M.E. Lamb (Ed.), *The father's role: applied perspectives* (pp. 3-27). New-York: John Wiley and Sons.
- Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E.L. et Levine, L.A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. Dans J.B. Lancaster et al. (Eds), *Parenting across the lifespan: Biosocial perspectives* (pp. 111-142). Hawthorne : Aldine.
- Lamb, M.E., Pleck, J.H., Charnov, E.L. et Levine, L.A. (1985). The Role of the Father in Child Development: The Effects of Increased Paternal Involvement. Dans B.B. Lahey et A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Psychology*, 8, 247-256.
- Larousse (2003). *Le petit Larousse 2003 en couleurs*. Direction éditoriale, Legrain, M. Garnier, Y. et Vinciguerra, M. Paris : Larousse.
- Lebossé, Y. (1999). Intervention professionnelle et développement du pouvoir d'agir (empowerment) : un aperçu des défis qui se posent à l'intervenant. *Actes du colloque*

- international du programme de maîtrise en travail social de l'université du Québec à Hull : Travail social et empowerment à l'aube du XXI^e siècle* (pp.5-25). Hull.
- Lebossé, Y. et Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. Dans F. Dufort et J. Guay (sous la dir. de), *Agir au cœur des communautés : La psychologie communautaire et le changement social* (pp. 75-115). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Le Camus, J., Labrell, F., et Zaouche-Gaudron, C. (1997). *Le rôle du père dans le développement du jeune enfant*. Paris : Éditions Nathan.
- Léonard, N. et Paul, D. (1995). Vie de couple et sentiment de compétence parentale. *L'Infirmière canadienne*, 9, (9), 42-45.
- Lessard, D. (2001). *Une analyse du concept de l'empowerment à l'aide du modèle hybride de développement conceptuel*. Rapport de recherche, subvention FCAR/RECIF. Montréal.
- Marsiglio, W. (1991). Paternal engagement activities with minor children. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 973-986.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (2000). L'analyse des besoins. Dans R. Mayer et coll., *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 257-285).
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer et coll., *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 115-133). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (2001). *Un service de garde pour votre enfant.*

Québec : Éditeur officiel du Québec.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (2001). *Priorités nationales de santé publique (1997-2002).* Direction de la santé publique. Québec : Les Publications du Québec.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (2000). *Les exigences de formation des éducatrices et des éducateurs à l'enfance.* Selon les règlements sur les centres de la petite enfance et sur les garderies. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (1999). *La Politique familiale : un pas de plus vers l'épanouissement des familles et des enfants.* Québec : Les Publications du Québec.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (1998). *Jouer, c'est magique.* Québec : Les Publications du Québec.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (1989a). *Familles en tête : plan d'action en matière de politique familiale.* Gouvernement du Québec, Secrétariat à la Famille. Québec.

Miron, J-M. (2004). La recherche-intervention à Croissant d'Or : une contribution positive en milieu défavorisé. Dans F. Tochon et J-M Miron (sous la dir. de), *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE* (pp. 173-188).

Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Miron, J-M. (2003). Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer. Dans N. Royer (sous la direction de), *Le monde du préscolaire* (pp. 225-244). Boucherville : Édition Gaëtan Morin.
- Miron, J-M. (2001). Les parents comme éducateurs: vers de nouveaux modèles de la relation parents/milieus éducatifs. Dans G. L. Lemoyne (Directeurs), *L'éducation au tournant du millénaire* (pp. 243-255). Montréal : Publications de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Miron, J-M. (1999). La narration réflexive de cas vécu en formation parentale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3, (1-2), 111-123.
- Miron, J-M. (1997). La paternité en transformation : présence masculine et formation parentale réflexive. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 1, (2), 27-42.
- Miron, J-M. (1996). Le partage du pouvoir entre intervenants, éducatrices et parents dans le cadre d'une recherche émergente : enjeux et stratégies. *Apprentissage et Socialisation*, 17, (3), 49-60.
- Ouellet, F., Turcotte, G. et Desjardins, N. (2000). *À Rosemont, ça coopère : Analyse d'implantation d'un projet d'action intersectorielle sur la paternité*. Direction de la Santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. Québec.
- Palkovitz, R. (1997). Reconstructing involvement: expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. Dans A.J Hawkins, et D.C. Dollahite, (Eds.) *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*, 3, (pp. 200-216). Thousand Oaks: Sage-Publications.

- Paquette, D., Bolté, C., Turcotte, G., Dubeau, D. et Bouchard, C. (2002). A new typology of fathering: defining and associated variables. *Infant and Child Development*, 9, (4), 213-230.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Pleck, J. (1997). Paternal Involvement: Levels, Sources and Consequences. Dans M.E. Lamb (Ed.), *The Role of The Father In Child Development* (pp. 66-103). New-York: John Wiley et Sons.
- Pourpart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart (sous la dir. de), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville: Édition Gaëtan Morin.
- Pourtois, J-P., Barras, C., Lahaye, W. et Nimal, P. (2001). Du parent qualifié au parent compétent. *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (pp. 15-24). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Quénart, A., Bouchard, C., Fournier, F., Ménard, A-M. et Legault, S. (1997). *L'engagement paternel: une analyse qualitative auprès de quinze pères de Pointe-Calumet*. Rapport de recherche, Les Cahiers d'analyse du G.R.A.V.E., Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Quénart, A. et Fournier, F. (1994). *Les formes contemporaines du rapport à la famille, à la parentalité et à l'enfant chez les pères québécois: un essai de*

- typologie sociologique*. Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale, Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention : Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, (2), 121-147.
- Rousseau, N. et Saillant, F. (1996). Approches de recherche qualitative. Dans M-F. Fortin et coll., *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation* (pp. 147-159). Ville Mont-Royal : Décarie Éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 172-198). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Schön, D.A. (1994-1996). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schulz, A.J., Israel, B.A., Zimmerman, M.A. et Checkoway, B.N. (1995). Empowerment as a multi-level construct: perceived control at the individual, organizational and community levels. *Health Education Research: Theory and Practice*, 10, (3), 309-327.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation. A Four-Decade Study*. Boston, M.A.: Harvard University Press.
- St-Cyr Tribble, D., Gallagher, D., Paul, P. et Archambeault, J. (2001). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Rapport de recherche, subvention CQRS et CRSH. Québec.

- Terrisse, B., Larose, F. et Couturier, Y. (2003). Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille ? *La revue internationale de l'intervention familiale*, 7, (1), 11-31.
- Tochon, F. (2004). Rituels de transition. Dans F. Tochon et J-M. Miron (sous la dir. de), *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE* (pp. 19-40). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tochon, F. (2004). La transition entre la famille et le centre de la petite enfance. Dans F. Tochon et J-M. Miron (sous la dir. de), *La recherche-intervention éducative : transition entre famille et CPE* (pp. 1-10). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tochon, F. et Miron, J-M. (2000). *Parents responsables*. Rapport de recherche déposé au Conseil québécois de la recherche sociale. Université de Sherbrooke. Sherbrooke : Édition du CRP.
- Turcotte, G. (1994). *L'implication paternelle: déterminants et modèles d'intervention*, 1, (4). Les Cahiers d'analyse du GRAVE, Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS), Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Turcotte, G., Dubeau, D., Bolté, C., et Paquette, D. (2001). Pourquoi certains pères sont-ils plus engagés que d'autres auprès de leur enfant? Une revue des déterminants de l'engagement paternel. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 30, (1), 65-91.
- Zaouche-Gaudron, C. (2001). Contribution à l'analyse de l'implication paternelle. *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, 51, (1-2), 69-75.

Zimmerman, M.A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations.

American Journal of Community Psychology, 23, (5), 581-599.

Zimmerman, M.A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction

between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community*

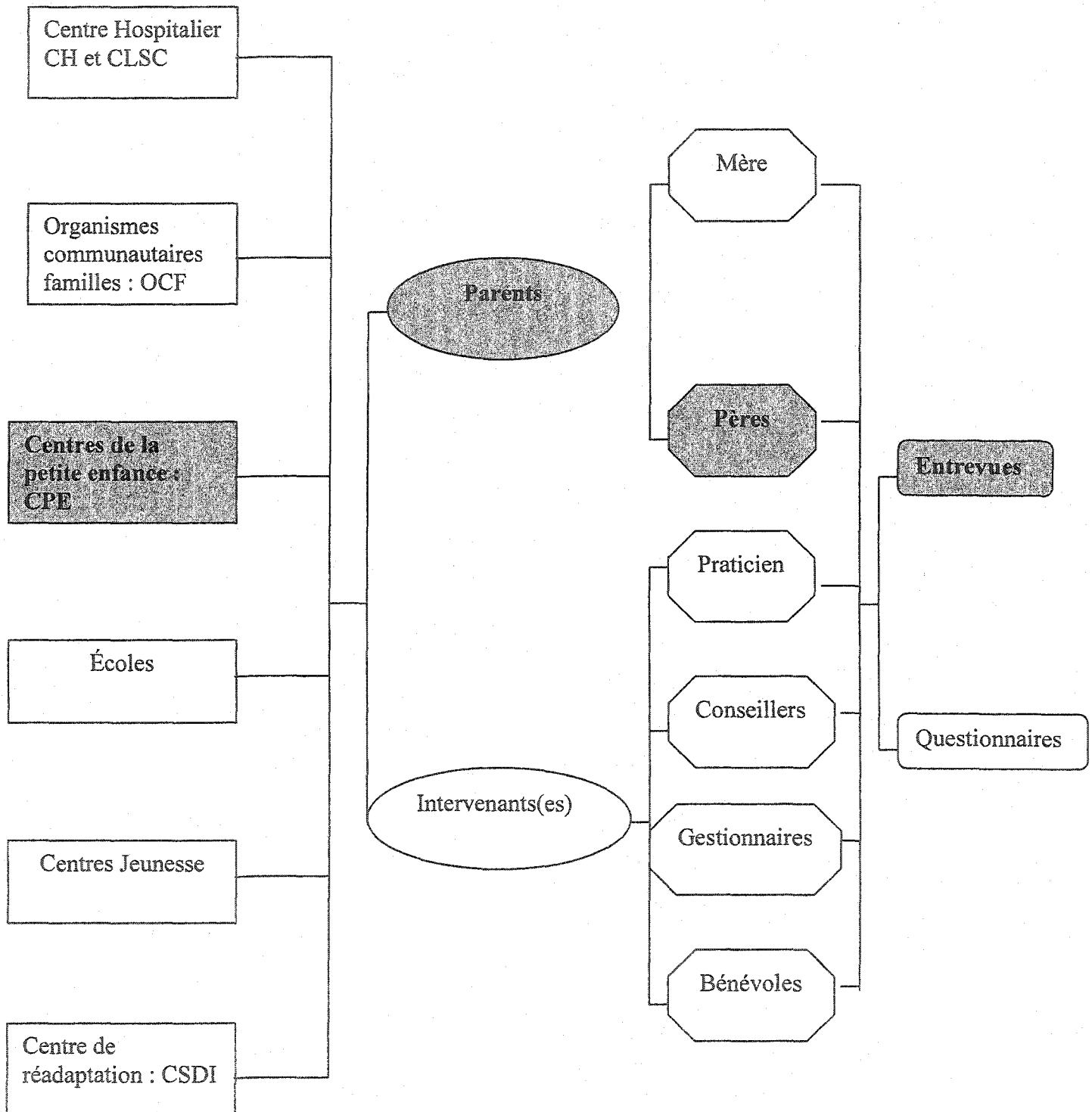
Psychology, 18, (1), 169-177.


Appendices

Appendice A :

Inclusion du Mémoire dans le projet PACTE

Inclusion du projet de Mémoire dans le projet PACTE



Légende : La couleur  indique les particularités de mon projet de mémoire.

Appendice B :

Lettre d'information remise aux pères

Titre du projet de recherche

« Comment les pères perçoivent-ils leurs rôles dans les relations avec les intervenantes
des Centres de la petite enfance ? »

Mise en contexte

Les recherches en éducation nous ont permis de mieux comprendre les enjeux de la relation entre l'enseignant et l'élève d'une part, et ceux relatifs à la relation entre l'enseignant et les parents d'autre part. Ces recherches ont mis en évidence les bénéfices de l'engagement parental pour l'éducation des enfants et ce dès l'enfance et le début de la scolarisation. Ces travaux se sont beaucoup plus attardées sur l'engagement parental du point de vue de la mère que du père et ce presque exclusivement en milieu scolaire.

La participation parentale est un thème d'actualité mais de qui parle-t-on ? Parle-t-on des deux parents ou plus de l'un ou de l'autre ? La présente étude vise à explorer la perception qu'ont les pères quant à leurs relations avec les éducateurs des milieux éducatifs : des CPE, ce qui constitue bien souvent le premier monde de l'éducation avec lesquels les parents entrent en relation. L'accent est mis sur la perception que les pères ressentent quant à la place que les intervenants leur attribuent et comment cette place se concrétise dans les pratiques en services de garde.

Lyne Mailhot

Étudiante à la Maîtrise en Éducation
Novembre 2003

Appendice C :

Feuille de consentement

Numéro d'identification : ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



Université du Québec à Trois-Rivières
DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
GROUPE DE RECHERCHE EN DÉVELOPPEMENT
DE L'ENFANT ET DE LA FAMILLE
3351, boulevard Des Forges
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5156
Fax: (819) 376-5195



Université
du Québec
en Outaouais

DÉPARTEMENT DES SCIENCES INFIRMIÈRES
C.P. 1250, succursale B, Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone : (819) 595-2330

Titre du projet de recherche : Services offerts aux familles :

Modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents.

Chercheurs principaux : Carl Lacharité, M. Ps., Ph. D. psychologie, professeur en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, directeur du Groupe de Recherche en Développement de l'Enfant et de la Famille (UQTR).
Francine de Montigny, M. Sc. Inf., Ph. D. psychologie, professeure en sciences infirmières à l'Université du Québec en Outaouais.

Objectif

- a) Mieux comprendre les pratiques de soutien des intervenants, dans différents secteurs de service à l'enfance et à la famille.
- b) Contribuer à enrichir l'expérience de chacun et mieux soutenir les parents.

Tâches : Afin de participer à la réalisation des objectifs de cette recherche, je comprends que je doive me soumettre aux procédures suivantes :

- a) Répondre à différents questionnaires portant notamment sur les pratiques d'aide, la relation parent-professionnel, l'expérience et les compétences parentales. Je consacrerai à ces questions environ une heure et demie de mon temps.
- b) Si je le souhaite, je pourrai participer sur base volontaire à des entrevues semi-structurées portant sur le lien entre les familles et les établissements. Ces entrevues seront d'une durée de 60 à 90 minutes.
- c) Le processus se déroulera sur une période de deux (2) ans, à raison d'une rencontre à l'automne 2002 ou à l'hiver 2003 et une rencontre à l'automne 2003. Certaines familles seront recontactées à l'été 2004 pour une entrevue portant sur la trajectoire des services.

Restriction et retrait :

- a) Je suis libre de ne pas répondre à certaines questions qui me mettent mal à l'aise.
- b) Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Bénéfices : Les avantages liés à ma participation à cette recherche sont les suivants :

- a) Sur le plan individuel, je vais avoir l'opportunité de faire le point sur mon expérience et mes compétences en tant que parent. Je vais pouvoir exprimer mes besoins spécifiques et les éventuelles difficultés que je rencontre, en lien avec les différents services.
- b) Je développerai, grâce à ma participation, une meilleure compréhension de ma situation personnelle et familiale et pourrai ainsi utiliser de manière optimale les services dont j'ai besoin.
- c) Une indemnisation de 10 \$ par parent me sera versée pour la passation des questionnaires ; 20 \$ par parent me seront accordés pour la réalisation de chacune des deux (2) entrevues.

Initiales du participant : _____
Initiales du représentant
du chercheur : _____
Initiales du témoin : _____

Numéro d'identification : ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Titre du projet de recherche : Services offerts aux familles :

Modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins des parents.

Risques et conséquences : Il m'a été expliqué que la participation à cette recherche comporte un risque minimal pour moi-même. Un inconfort lié à ma participation pourrait cependant être le suivant :

- a) En tant que parent, je pourrais éprouver un inconfort passager vis-à-vis de certaines questions d'ordre personnel. Je ne devrai pas hésiter à en faire mention afin que les professionnels puissent m'apporter le soutien nécessaire.
- b) Ma participation à cette recherche n'entraînera aucune modification dans les services que je reçois actuellement.

Confidentialité :

- a) Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent confidentielles. Cet engagement de confidentialité s'inscrit dans les lois du Québec protégeant les individus.
- b) Un numéro d'identification sera substitué aux noms de chaque participant. Les données seront traitées pour l'ensemble du groupe de participants et non de manière individuelle. Le matériel d'entrevues et les questionnaires seront entreposés à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour une durée de 5 ans, dans un classeur et un local verrouillé. Les transcriptions d'entrevues seront rendues anonymes.

Participation volontaire : Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie que la recherche m'a été expliquée verbalement. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision.

Personnes à contacter : Cette recherche est réalisée sous la direction du Dr Carl Lacharité, psychologue et professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toute information concernant cette recherche, vous pouvez téléphoner, sans frais, à Carl Lacharité au 1-800-365-0922 (UQTR, Trois-Rivières) ou à Francine de Montigny au (819) 595-3900 poste 2257 (UQO, Gatineau).

Je soussigné(e) _____ accepte librement de participer à une recherche conduite par M. Carl Lacharité portant sur les croyances, les pratiques professionnelles et la participation des parents. La nature de la recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche. Je certifie qu'on m'a expliqué verbalement la recherche. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision. Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise.

Signé à _____

Nom du participant

Signature du participant

Date

Nom du représentant du chercheur

Signature du représentant du chercheur

Date

Nom du témoin

Signature du témoin

Date

Appendice D :

Canevas d'entrevue Pères



Guide d'entrevue parent : PÈRES

Entrevue	Commentaires
<p>Objectifs de l'entretien :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mentionner que nous nous intéressons à ce que perçoivent les pères d'enfants de 6 ans ou moins recevant des services de différents organismes. ✓ Le but de l'entrevue est d'explorer comment les pères perçoivent les contacts qu'ils ont avec les intervenants et quelle est leur expérience des relations avec ces intervenants. <p>Préambule :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remerciement pour la participation • Présentation du thème • Déroulement : durée, confidentialité, liberté de répondre ou pas. • Obtenir le consentement verbal de la personne <p>Ex. d'introduction : « Bonjour, avant toute chose je dois vous expliquer en quoi consiste cette entrevue. Nous nous intéressons au lien existant entre les familles et les établissements leur délivrant des services. Le but poursuivi est de mieux connaître les facteurs favorisant des relations positives entre les familles et les intervenants. Nous cherchons également à voir quelles sont les conditions de réussite des interventions. En connaissant d'avantage les conditions de réussite, cela nous permettra de développer de meilleures interventions et, par conséquent, de meilleurs services pour les familles. Nous voulons connaître votre vision des intervenants que vous avez côtoyés, ainsi que l'expérience que vous avez des relations avec ceux-ci.</p> <p>Cette entrevue est enregistrée à des fins de recherche ; toutes les informations recueillies ici sont strictement confidentielles. Soyez sans crainte quant à l'utilisation de ce matériel, ce que vous direz ici n'aura aucune</p>	<p>Avant même de commencer l'entrevue :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ L'accueil de la personne est essentiel, c'est de lui que va dépendre la qualité et la réussite de l'entrevue. Il est nécessaire de préparer son matériel à l'avance pour que, quand la personne arrive, vous soyez prêt à l'accueillir. Il importe de prendre le temps d'entrer en contact avec la personne avant d'installer le matériel. Le local doit lui aussi être accueillant ; pensez à l'aérer entre chaque entrevue. ❖ Le texte présenté ici n'est qu'un exemple. Il ne doit pas être suivi à la lettre. Adaptez votre présentation à votre propre personnalité ainsi qu'à celle de votre interlocuteur. Veillez à ajuster votre langage à celui de la personne que vous rencontrez. Soyez calme, prenez des temps d'arrêts et répétez les explications si nécessaires. <p>Explication du déroulement de l'entrevue :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La durée de l'entrevue devrait être d'environ une heure à une heure et demie. ❖ Rappelez à la personne les règles de confidentialité de l'entrevue et les objectifs du projet. Redites lui qu'elle est libre de répondre ou pas aux questions et qu'elle peut cesser l'entrevue en tout temps. ❖ Expliquez la nécessité de réaliser un enregistrement audio, en double, pour éviter de perdre le contenu de l'interview. La présence du magnétophone peut être intimidante tant pour vous que pour la personne interviewée. Il importe d'en parler avec la personne, de nommer ce malaise. Expliquez à la personne que cet enregistrement vous évite de prendre des notes tout en vous permettant de ne pas perdre le fil de ce qu'elle dit. Vous êtes ainsi plus à son écoute. Rassurez-là en lui assurant que bien vite l'enregistreur va se faire oublier.

conséquence négative pour vous. Les noms des personnes et organismes cités seront masqués lors de la retranscription. Cette entrevue va durer environ une heure. Sentez vous à l'aise de m'interrompre ou de ne pas répondre si la question vous dérange. Avez-vous des questions avant de commencer? Alors, je vous invite maintenant à débiter l'entrevue. »

1° Introduction

- 1- Vous avez été contacté(e) par l'intermédiaire de (nom de l'organisme). Comment votre famille en est venue à entrer en contact avec cet organisme? Si vous avez adressé une demande de service, qui de vous ou de votre conjointe l'a fait? Y êtes-vous allés ensemble? Si non, pourquoi? Vous a-t-on demandé d'y aller ensemble?

Si le répondant n'a pas de contact direct avec les intervenants de l'organisme mais que celui-ci donne cependant des services à son enfant :

- 3 Pour quelle raison n'avez vous pas de contact avec les intervenants de cet organisme?
- 2- De quoi votre famille ou vous-même aviez-vous besoin comme aide/service? Qu'est-ce qui a fait que vous vous êtes adressé à cet organisme en particulier? À quoi vous attendiez-vous comme aide/service de la part de cet organisme?
- 3- Quel(s) type(s) de service(s) votre famille ou vous-même recevez-vous de cet organisme? Recevez-vous des services de plusieurs intervenants? Détaillez les services : depuis quand et à quelle fréquence votre famille ou vous-même

- ❖ Il est indispensable de redemander le **consentement verbal** de la personne une fois les objectifs et les procédures d'enregistrement expliqués.
- ❖ Il importe de ne pas mettre trop de pression sur la personne. Nous cherchons simplement à **mieux connaître son expérience** en tant que parent recevant des services et non à évaluer l'organisme et les services qu'il fournit. Veillez à **adapter le vocabulaire** en fonction de l'organisme ciblé.
- ❖ Soyez attentif à laisser un **moment de transition** entre la mise en contexte et le début de l'entrevue. Le **canevas d'entrevue** ne doit pas être suivi à la lettre, cependant n'hésitez pas à vous arrêter pour le regarder et à en informer la personne. Le canevas est là pour vous guider, vous et votre interlocuteur. Vous pouvez le regarder ensemble, pour voir où vous en êtes.

Mise en contexte

- ❖ On veut ici permettre au père de s'orienter mentalement vers le contexte des liens qui existe entre sa famille (et lui, en particulier) et l'organisme ciblé.
- ❖ Les questions doivent être posées dans cet esprit et non pas pour recueillir une foule de données factuelles précises.
- ❖ Cette description doit être « personnalisée ». Si le père n'a pas de contact avec des intervenants de l'organisme, on veut qu'il explique dans ses mots la façon dont il se représente cette absence de contact.
- ❖ L'important ici est, parmi les éléments du contexte, d'explorer les motivations, attentes ou besoins tels que le père se les représentait.
- ❖ Il faut ici également « personnaliser » la description. P. ex. : on ne veut pas juste savoir que c'était le temps pour l'enfant d'entrer à la maternelle. On veut aussi savoir comment le père se représente le « service » scolaire.
- ❖ On doit porter attention non seulement aux besoins par rapport à

recevez des services de cet organisme? Etc.

- 4- Pensez aux événements qui se sont déroulés récemment entre cet organisme et votre famille, aux contacts récents avec des personnes qui oeuvrent dans cet organisme.

Y a-t-il des situations ou des événements qui sont plus significatifs pour vous?

Décrivez-moi un événement marquant, positif ou négatif, illustrant les relations entre une ou des éducateurs (trices) de votre CPE et vous ou votre famille.

2° L'incident critique

- 5- Qu'est-ce qui s'est passé? Comment ça c'est passé?
- 6- Comment la ou les intervenants (es) ont-ils agi durant cet événement?
- 7- Comment avez-vous réagi? Comment vous sentiez-vous à ce moment? À quoi pensiez-vous? Qu'est-ce que vous vous disiez?
- 8- Avez-vous eu l'impression que vous aviez de la place pour exprimer vos attentes ou vos préoccupations (par rapport à votre enfant ou votre rôle de parent)? Si oui, qu'est-ce qui vous donnait cette impression? Sinon, quels étaient les obstacles ou les empêchements? Ex. l'écoute, le sentiment d'être à l'aise ou pas,...
- 9- Durant ce moment, comment vous sentiez-vous capable d'avoir de l'influence pour que les choses se déroulent comme vous le souhaitiez? Si oui, qu'est-ce qui vous donnait cette impression? Sinon, quels étaient les obstacles ou les empêchements?
- 10- Dans cet événement qu'est-ce qui a été facile pour vous? Qu'est-ce qui vous a aidé? Qu'est-ce que vous avez trouvé plus difficile?
- 11- Par rapport aux attentes que vous avez décrites tantôt, comment diriez-vous que les intervenants (es) ont été capables d'y répondre?
- 12- Qu'est-ce qui semblait important pour le ou les intervenants (es) dans cet événement?

l'enfant, mais aussi par rapport au père (p. ex. : école).

Reconstruction narrative (questions 5 à 7)

- ❖ On veut obtenir des détails sur les lieux, les gestes, les personnes impliquées. On veut des faits et des événements et non des opinions.
- ❖ Vous devez recadrer la personne pour ne pas sortir de la reconstruction narrative. Le père doit d'abord raconter l'histoire comme elle s'est déroulée. N'hésitez pas à questionner pour vous assurer de bien comprendre l'histoire, à arrêter la personne si cela devient confus et à vous assurer de savoir comment cet événement s'est terminé.

Position évaluative (questions 8 à 14)

- ❖ Le père doit se montrer critique par rapport à cet événement, se situer dans une perspective plus large que le positif et le négatif.
Expression de la perception de son rôle.
- ❖ On cherche ici à connaître la façon dont le père voit cet événement, à savoir quelles sont ses impressions, etc., au moment où il raconte l'événement. On s'éloigne des faits objectifs pour aller voir ce qu'il retire de cet événement.
Validation de sa place comme père.
- ❖ La personne nous informe ici autant sur les conditions de réussites et sur ce qui a bien été pour elle, que sur les obstacles et les difficultés rencontrées.
- ❖ On demande au père d'examiner la situation sous l'angle de l'intervenant, d'adopter son point de vue, de se mettre à sa place.

Position évaluative de la part du père (questions 8,14 à 17)

13- Comment qualifieriez-vous l'attitude de l'éducatrice à votre égard ? Est-ce que l'attitude de l'intervenant, à votre égard et envers votre enfant, a changé suite à cet événement? Favorable ou non ? Est-ce que l'éducatrice était soutenante ou non ?

14- Comme père, sentez-vous que vous avez une place ? Qu'est-ce que l'on fait concrètement pour cela ? Et vous, que faites-vous ? Encourage-t-on les pères à s'impliquer davantage concernant leurs enfants ? Si oui, de quelles façons ?

15- Pensez-vous que la relation aurait été la même avec une mère ? Égalitaire ou différente ? Expliquer pourquoi ?

16- Est-ce que vous sentez que votre conjointe vous laisse de la place ? Comment cela se traduit-il ?

♣ Ce qui est « important » se rapporte à la relation entre l'intervenant (e) et le parent.

♣ On veut connaître la perception du père de sa relation avec l'éducatrice, quelle est la description de sa relation avec elle ?

♣ « Question-vidéo » : Comment le père arrive à donner cette signification aux gestes ? À ce qu'il pense de ses rapports avec l'éducatrice ?

♣ Il s'agit d'aller vérifier la place que l'on donne au père et comment le père perçoit sa place en contact avec l'éducatrice ou en CPE. Le sentiment d'agir, est-ce que cela vient de lui ?

♣ Mieux connaître comment s'impliquent les pères en CPE et de quelle façon.

♣ Encourage-t-on l'implication de façon concrète (par des exemples...)

♣ La perception du père sur sa vision de l'engagement paternel : est-ce plus ouvert qu'avant et que fait-on concrètement ?

♣ Le rapport qu'il entretient avec sa conjointe et en même temps la mère de ses enfants.

3° Autre événement significatif

18- Maintenant que vous m'avez raconté tout ceci, êtes-vous satisfait du choix de l'événement? De ce que vous m'en avez dit? Si on avait à recommencer l'entrevue, choisiriez-vous le même événement?

4° Synthèse

▫ Faire la synthèse de l'entrevue, de l'événement raconté.

19- Si vous étiez à la place du chercheur qui essaie de comprendre ce qui est important dans l'entrevue que nous venons de faire et d'en faire la synthèse, qu'est-ce que vous souhaiteriez faire ressortir de cette entrevue? Quels sont, à votre avis, les « faits saillants » ou les « moments significatifs » de l'entrevue?

Clôture et remerciement :

Ex. de texte « Nous tenons à vous remercier vivement pour votre participation à cet entretien. Nous apprécions beaucoup que vous ayez accepté de consacrer de votre temps à cette entrevue. Soyez assuré(e) que nous respectons grandement l'ouverture avec laquelle vous avez partagé vos expériences personnelles. Si toutefois cet entretien vous bouleverse ou si d'autres questions surgissent n'hésitez pas à contacter les responsables de la recherche dont les coordonnées se trouvent sur le formulaire de consentement que vous avez signé. **Avez-vous d'autres choses à ajouter concernant les services que vous recevez pour vous et vos enfants?** Merci encore et bonne journée. »

Une fois le magnétophone éteint :

On demande à la personne si elle a aimé cette entrevue, si elle a trouvé l'expérience intéressante. On n'hésite pas à partager avec elle sur ce qu'on a trouvé intéressant, touchant, dans son récit. Il importe de reconnaître la valeur de son témoignage.

C'est effectivement à la fin de l'enregistrement, donc à la fin

▫ *Si oui, on passe à la synthèse.*

▫ *Si non, on offre à la personne de nous raconter un autre événement (reposer les questions 4 à 11).*

❖ L'intervieweur réalise cette synthèse pour vérifier qu'il a bien compris tous les éléments du récit.

❖ Il s'agit d'une "forme brève" de l'entrevue avec ses faits saillants. On adopte une position "d'empowerment" : Quel sens la personne veut-elle donner à cette entrevue? Que veut-elle que le chercheur en retienne?

❖ Adapter le texte en fonction de l'attitude de la personne interviewée, de ses réactions au cours de l'entrevue.

❖ On demande ici au père de prendre un certain recul par rapport à l'entrevue.

Il est important d'aller explorer le phénomène de « confortabilité »

de l'entrevue que la question suivante est demandée au père : Si l'intervieweur aurait été un homme, est-ce que vos propos auraient été différents ?

de la part du père vis-à-vis une femme comme « intervieweuse » et si les réponses auraient été différentes ou non en présence d'un homme comme « intervieweur ».

L'appel téléphonique



La prise de rendez-vous par téléphone pour l'entrevue est le premier contact que vous avez avec la personne interviewée. Ce **premier contact est essentiel** et doit se faire **directement avec la personne**. Par exemple, si vous interviewez un père veillez à lui parler en personne pour vous assurer de sa disponibilité et de son intérêt à participer.

Quelques éléments pour faciliter le contact par téléphone :

- Dès la première minute vérifiez la disponibilité de la personne, annoncez la durée de l'appel (3-4 minutes ou 10 minutes) et la respecter !! Si vous dépassez le temps fixé, revérifiez la disponibilité de la personne.
- Sachez vous présenter, qui vous êtes comme personne.
- Restez simple.
- Expliquez brièvement à quoi va servir l'entrevue.
- Répondez de manière claire et concise aux questions de la personne, tout en lui assurant que celles-ci pourront être explorées plus en profondeur lors de la rencontre.

Après l'entretien téléphonique, **prendre des notes** :

- ☐ Comment me rendre chez la personne?
- ☐ Était-elle réceptive, intéressée?
- ☐ Présence d'enfants lors de la rencontre?
- ☐ Et toutes choses utiles...

Le lieu de l'entrevue

- ✓ Les pères seront quant à eux rencontrés de préférence à **leur domicile** ou bien **au sein de l'organisme** ou à **leur lieu de travail** quand ce sera possible.

Tout de suite après l'entrevue

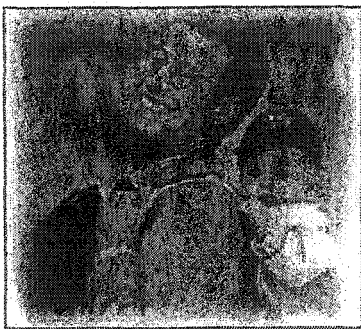
Dès que la personne est sortie ou dans votre auto :

- Commentez l'entrevue (*prendre des notes ou s'enregistrer*) : Qu'est-ce qu'on en retient?
- Mettez la en contexte : « La mère me semblait stressée. », « Tel moment, tel passage me semblait plus difficile. »
- Portez attention aux mots dits "dans le cadre de porte".
- Précisez l'endroit où s'est déroulée l'entrevue.

Après les premières entrevues il est intéressant de se réécouter et surtout de se relire pour voir les éléments qu'on aurait pu "creuser" un peu plus.

Appendice E:

Invitation au focus group



Voici une invitation toute spéciale pour les Pères !

Dans le cadre du projet de mémoire portant sur la place des pères en Centre de la petite enfance, (recherche qui s'est déroulée dans votre CPE et d'autres CPE dans la région de Sherbrooke); vous êtes invités à participer à une rencontre d'échanges afin de discuter des principaux résultats du mémoire de recherche de Madame Lyne Mailhot de l'UQTR. Cette soirée vous permettra de discuter avec d'autres pères, ayant participés ou non à la recherche, afin de soutenir les pères dans leurs relations avec les éducatrices et les éducateurs de CPE dans le but de pouvoir donner votre point de vue et votre opinion concernant ces résultats.

Tous les pères sont invités !

Cette rencontre aura lieu :

Mardi le 12 octobre 2004 de 19h00 à 20h30,

Au CPE _____,

à l'adresse suivante : _____

**N.B. Il est souhaitable que vous confirmiez votre présence avant le 8
octobre auprès de : _____ au tél. : _____ ou
par courriel : _____**

Je vous remercie de croire en la cause des familles et de votre intérêt pour la place des pères en CPE. Car les parents sont avant tout les premiers éducateurs de leurs enfants.

Soyez assuré que je suis disponible pour de plus amples informations au sujet de cette soirée ou du projet de recherche.

Lyne Mailhot

Étudiante à la Maîtrise en Éducation

Tél. (jour) : 1-800-365-0922 poste 3978

N.B. Veuillez noter que le nom du CPE ainsi que ses coordonnées et le nom de la personne responsable ont été enlevé dans le but de conserver l'anonymat.

Appendice F:

Préparation du focus group

Nous vous souhaitons la plus
cordiale bienvenue...

dans cette aventure d'un soir
entre Pères !

Le projet...

- La rencontre de ce soir...
- L'importance de votre contribution en tant que principaux sujets: elle est en fonction de votre expérience et de votre vécu dans le quotidien avec votre CPE.

«L'empowerment des pères en
lien avec le CPE : rôle de la
relation avec les intervenantes ».



L'intérêt des pères: plus qu'un
client consommateur !



Ils ont l'impression de participer à l'orientation
prise dans l'éducation de leur enfant (échange
d'information, décisions finales sous leur
contrôle, suivi avec l'agenda...).

Les pères ne sont pas des mères comme les autres !



Les pères cherchent activement à se dégager des modèles féminins (mères et éducatrices) et à affirmer leur différences.

Ce dégagement et cette affirmation ne s'appuient pas sur une rupture. Ils ne doivent pas couper mais ils doivent plutôt être négociés avec les femmes de leur entourage.

Les pères perçoivent la relation avec les éducatrices comme étant positive lorsque:



Ils se rendent compte que celles-ci se montrent intéressées et sensibles à ce qu'ils vivent dans la relation avec leur enfant et dans leur famille.

Ils sentent que les éducatrices cherchent:

- À soutenir le développement des compétences de leur enfant (plutôt que d'appliquer un programme éducatif).

- À les encourager dans leur rôle auprès de leur enfant.

Les pratiques d'aide envers les pères: quelle est la place qu'on lui redonne ?

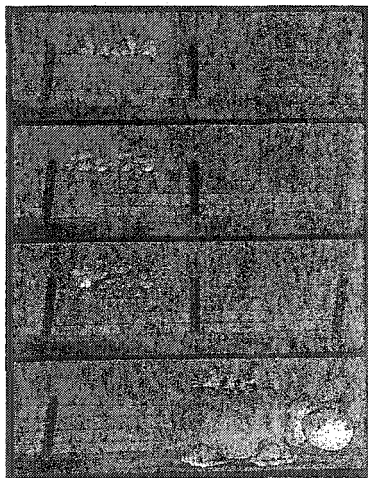


- L'engagement envers l'enfant: une route jalonnée de plaisir et d'occasion de partage et de solidarité avec d'autres parents (pères).

- Conversations avec les éducatrices: échanges spontanés, informels, laissant la place à toute sorte de sujets (plutôt que des sujets programmés).

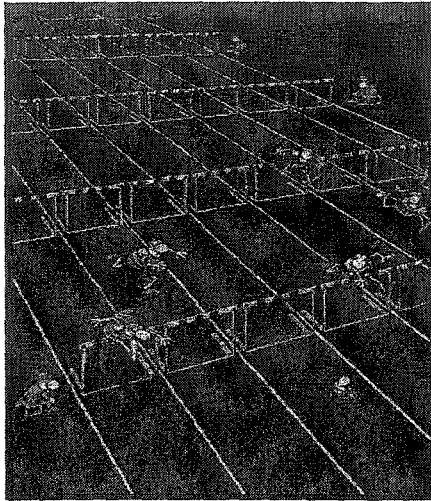
- Sentir un contrôle sur les décisions éducatives

Du milieu de garde au milieu scolaire...



Un saut dans le vide pour les pères !

Les retombées de cette recherche...



- L'impact du regard de l'autre : une question d'attitudes !
- Miser sur les forces plutôt que sur les carences !
- Le contact avec les autres parents: un ingrédient complémentaire !
- Formation des éducatrices.

**Merci pour cette grande
générosité ...
dans cette aventure aussi
essentielle que nécessaire
qu'est la paternité !**

Appendice G:

Codification avec le logiciel NVivo

Project: Entrevues Pères

User: Administrator

Date: 2005-02-08 - 09:51:23

NODE LISTING**Nodes in Set: All Nodes****Created:** 2004-05-05 - 13:39:00**Modified:** 2004-05-05 - 13:39:00**Number of Nodes:** 51**1** perception de mon aisance ou non**Description:**

L'intervieweuse émet ses commentaires, ses impressions, ses perceptions après chacune des entrevues avec les pères (pendant et après).

2 perception de son aisance lors de l'entrevue**Description:**

Le père émet son commentaire sur son aisance ou non lors de l'entrevue.

3 Question après l'entrevue ~**Description:**

Le père avait à répondre à la question suivante : Si l'intervieweur aurait été un homme, est-ce que vos réponses ou vos propos auraient été différents ?

4 (1) /contexte initial**Description:**

Ne pas tenir compte de ce code, le contexte sera coder avec les bébés en rapport avec toute la description..

5 (1 2) /contexte initial/description du contexte**Description:**

Description du contexte initial en général : comment en est-il arrivé à ce CPE là, qu'est-ce qui a motivé ce choix ?

Fait référence à la question 1 et 3 de la grille d'entrevue.

6 (1 3) /contexte initial/besoins en rapport avec le service**Description:**

Question 2 : Besoins exprimés par le père, exprimant parfois ceux de la mère ou du couple et/ou besoins aussi de ses enfants pour avoir recours au CPE en question.

7 (1 4) /contexte initial/attentes du père**Description:**

Attentes manifestées par le père pour avoir recours au CPE: à quoi s'attend-il, que désire-t-il de particulier en tant que parent et père ?

8 (1 5) /contexte initial/type d'implication du père**Description:**

Implication que le père exerce en CPE : Implication directe: CA (Conseil d'administration), dans un groupe de parents.

Implication indirecte: sorties entre parents, aide ou soutien au CPE + éducatrices de façon ponctuelle ou régulière.

9 (1 6) /contexte initial/activités favorisant les échanges entre parents

Description:

Activités (sur une base régulière) offert aux parents par le CPE: ex.: rencontres mensuelles, déjeuner causerie,...

Ne fait pas référence à une question en particulier mais le père peut émettre cet aspect à travers toutes les parties de l'entrevue.

10 (2) /engagement paternel général

Description:

Type d'engagement du père à l'intérieur de son milieu familial et social. Comment il se perçoit dans les tâches familiales et sociales ? Ex.: Un père qui partage les tâches domestiques (de façon régulière et comment il s'implique ?).

Un père qui est engagé au soccer avec ses enfants,...

Ceci peut être énoncé à travers toute l'entrevue.

11 (3) /collaboration père-intervenante

Description:

La façon dont le père collabore avec la ou les éducatrices et comment il décrit cette collaboration, les contacts qu'il a avec les éducatrices ?

12 (3 1) /collaboration père-intervenante/satisfaction du père envers le CPE

Description:

Comment le père décrit-il la satisfaction qu'il a envers les services du CPE de façon générale ? Comment s'y prend-il pour dire qu'il est satisfait ?

13 (4) /incident-critique

Description:

NE PAS EN TENIR COMPTE CAR IL EST RÉPARTI À TRAVERS SES BÉBÉS CODES.

14 (4 1) /incident-critique/description de l'événement

Description:

Correspond à la deuxième partie de l'entrevue: description de l'événement critique: narration complète: contexte: où, qui, quoi, comment, que s'est-il passé ?

15 (4 2) /incident-critique/réaction du père

Description:

Réaction ou comportement du père lors de l'événement critique: comment a-t-il agit, ce qu'il a dit, fait ou pensé ?

16 (4 3) /incident-critique/réaction de l'intervenante

Description:

Réaction ou comportement de l'éducatrice lors de l'événement critique: qu'a-t-elle dit, pensé ou fait, ou pas fait aussi, comment a-t-elle réagit ?

17 (4 4) /incident-critique/réaction de la mère

Description:

Réaction ou comportement de la mère décrit par le père, lors de cet événement critique : comment a-t-elle agit, qu'a-t-elle dit, fait ou pensé ?

18 (4 5) /incident-critique/changement provoqué chez le père

Description:

Nouvelles attitudes adoptées par le père suite à cet événement: positives ou négatives.

19 (4 6) /incident-critique/changement provoqué chez l'intervenante

Description:

Nouvelles attitudes adoptées par l'intervenante suite à cet événement : positives ou négatives.

20 (4 7) /incident-critique/capacité de jouer son rôle d'éducatrice

Description:

Capacité de jouer son rôle d'intervenante tel que perçu par le père.

21 (4 8) /incident-critique/éléments faciles

Description:

Ce qui est décrit comme facile par le père, ce qui a bien été, s'est bien déroulé lors de l'événement critique.

22 (4 9) /incident-critique/éléments difficiles

Description:

Ce qui est décrit comme difficile par le père, ce qui a été plus compliqué lors de cet événement.

23 (4 9 1) /incident-critique/éléments difficiles/obstacles

Description:

Description des obstacles rencontrés lors de l'événement critique.

24 (4 10) /incident-critique/soutien de la part de l'extérieur

Description:

Comment le père exprime le soutien qu'il a reçu de la part de son réseau social, familial et excluant sa conjointe: actions, gestes, mots,...

25 (4 11) /incident-critique/conseil à un autre père

Description:

Question 13: quel(s) conseil(s) le père donnerait à un autre père si ce dernier était dans la même situation, qu'aurait-il à lui dire ?

26 (4 12) /incident-critique/éléments déclencheurs

Description:

Quels sont les éléments qui ont fait en sorte de déclencher les actions de changement chez le père ?

27 (4 13) /incident-critique/autre événement

Description:

Si le père émet un deuxième événement critique: narration complète.

28 (4 14) /incident-critique/sentiments du père

Description:

Sentiments ressentis par le père lors de cet événement critique : positifs ou négatifs.

29 (5) /représentation de sa relation avec l'éducatrice

Description:

Représentation que le père se fait de sa relation avec l'éducatrice: comment il perçoit cette relation, comment il la vit comme père.

Fait référence à la partie 3: ajout de mes questions de mémoire à la grille d'entrevue.

Question 13: Comment qualifieriez-vous l'attitude de l'éducatrice à votre égard ? Soutien toute la

notion de sa relation avec l'éducatrice. RÉPONDRE AUX AUTRES CODES.

30 (5 1) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/perception du milieu et des services

Description:

Comment le père perçoit-il le milieu et les services en CPE: comment il les voit, comment il voit leurs interventions, leur rôle, leur mission ou leur philosophie ?

31 (5 2) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/relations positives père-intervenante

Description:

Description ou caractéristiques de ses contacts positifs avec l'éducatrice.

32 (5 3) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/relations négatives père-intervenante

Description:

Description ou caractéristiques de ses contacts plutôt négatifs avec l'éducatrice.

33 (5 4) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/perception de sa place en CPE

Description:

Question 14: Comment le père perçoit sa place en CPE ou avec l'éducatrice ? Sent-il qu'il a sa place comme père, si oui, comment il la décrit ?

Comment il sent que l'éducatrice se préoccupe de lui comme père ? Aussi, comment il voit la place que l'on accorde aux pères de façon générale ?

34 (5 5) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/disponibilité de l'intervenante

Description:

Comment le père décrit la disponibilité de l'intervenante pour lui à certains moments, comment il peut l'aborder ?

35 (5 6) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/perception de sa relation avec l'éducatrice

Description:

Caractéristiques de sa relation avec l'éducatrice: comment il perçoit sa relation avec elle comme père, comment il la voit cette relation, qu'elles sont les éléments importants qui caractérisent une bonne relation.

36 (5 7) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/perception du rôle de l'éducatrice

Description:

Perception des tâches, des interventions, de la philosophie,...de l'éducatrice dans son milieu de travail: en CPE.

37 (5 8) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/perception de son rôle de père

Description:

Comment le père perçoit son rôle différent de la mère et différent de l'éducatrice dans ses contacts avec le CPE, comment il caractérise ses actions de père ?

38 (5 9) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/relation d'aisance avec l'éducatrice

Description:

Le père décrit sa relation d'aisance avec l'éducatrice et pourquoi il la qualifie ainsi.

39 (5 10) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/rapport éducatrice-père vs mère

Description:

Question 15 : Pensez-vous que la relation aurait été la même avec la mère ? Égalitaire ou différente ?

Description de sa façon de percevoir les rapports pères-éducatrices.

40 (5 11) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/pratiques valorisantes pour le père

Description:

Comment le père perçoit, dans sa relation avec l'éducatrice, que les pratiques de l'éducatrice sont valorisantes pour lui, qu'elle lui donne l'impression qu'il a du contrôle comme père ?

41 (5 11 1) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/pratiques valorisantes pour le père/relation de soutien de la part de l'éducatrice.

Description:

Comment le père décrit spécifiquement le soutien qu'il reçoit de l'éducatrice ?

42 (5 12) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/perception des besoins de ses enfants 2

Description:

Le père décrit ce que ça apporte un CPE à ses enfants, comment le CPE répond à leurs besoins.

43 (5 13) /représentation de sa relation avec l'éducatrice/soutien et satisfaction des besoins

Description:

Comment le père décrit le soutien qu'il a de l'éducatrice ou du CPE envers la satisfaction de ses besoins.

44 (6) /conduite de réussite

Description:

À ne pas coder sauf les bébés.

Les éléments, qui selon le père, ont facilité la réussite dans ses rapports avec l'éducatrice ou la conclusion positive de l'événement.

45 (6 1) /conduite de réussite/éléments importants pour le père

Description:

Qu'est-ce que le père considère de relativement important dans cet événement ou dans sa relation avec l'éducatrice de façon spécifique ou générale ?

46 (6 2) /conduite de réussite/faits saillants

Description:

Qu'est-ce que le père désire que l'on retienne de son entrevue ? Quels sont les faits saillants pour lui, les conditions essentielles dans ses rapports avec le CPE ou l'éducatrice ou la conclusion de l'événement ?

47 (6 3) /conduite de réussite/résumé à la fin de l'entrevue

48 (7) /perception du pouvoir d'agir du père

Description:

Comment le père perçoit qu'il exerce du pouvoir ou du contrôle quand il est en relation avec une éducatrice ou lorsqu'il est directement dans le milieu du CPE ? Comment il décrit son pouvoir d'agir ?

NE PAS CODER CE PARENT.

49 (7 1) /perception du pouvoir d'agir du père/perception de son rapport avec sa conjointe

Description:

Comment il perçoit son rôle avec sa conjointe, comment il décrit que sa conjointe lui laisse de la place ou non ?

Question 16: Est-ce que vous sentez que votre conjointe vous laisse de la place ? Comment cela se traduit ?

50 (7 2) /perception du pouvoir d'agir du père/perception du rôle des parents en gé

Description:

Comment le père perçoit que l'on voit les parents de façon générale en CPE, comment il perçoit aussi les autres pères, les autres mères, les autres parents ?

51 (7 3) /perception du pouvoir d'agir du père/implication du père

Description:

Comment le père traduit son implication au CPE ?

Comment sa conjointe le soutient ou non ?

Comment il se sent valorisé à s'impliquer ?

N.B. Lorsqu'il est mentionné : Question « x » : cela fait référence aux questions dans le canevas d'entrevue.