

Distinction entre maternage et éducation

Lilian G. Katz

Volume 9, Number 2, 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900415ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900415ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Katz, L. G. (1983). Distinction entre maternage et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 301–319. <https://doi.org/10.7202/900415ar>

Article abstract

In this paper the author proposes certain distinctions between the respective roles of mothers and educators. Differences between mothering and education are described within seven dimensions: 1) role limits; 2) affective intensity; 3) attachment; 4) rationality; 5) spontaneity; 6) objectivity; 7) extent of responsibility. The author recommends the maintenance of the important objectives of educational programs for parents. The complementary nature of the role of parents and that of teachers should be recognized.

Distinction entre maternage et éducation

Lilian G. Katz*

Résumé — Dans cet essai, l'auteure propose certaines distinctions entre les rôles respectifs des mères et des éducateurs. Les différences entre maternage et éducation sont établies sous l'angle de sept dimensions : (1) la portée de la fonction ; (2) l'intensité de l'affect ; (3) l'attachement ; (4) la rationalité ; (5) la spontanéité ; (6) la partialité ; (7) la portée de la responsabilité. L'auteure insiste pour que l'objectif des programmes d'éducation des parents ne soit pas de supplanter mais de soutenir les objectifs poursuivis par ceux-ci, ainsi que leurs modèles de réponse à leurs enfants. La complémentarité entre le rôle des parents et le rôle des éducateurs devrait être reconnue.

Abstract — In this paper the author proposes certain distinctions between the respective roles of mothers and educators. Differences between mothering and education are described within seven dimensions : 1) role limits ; 2) affective intensity ; 3) attachment ; 4) rationality ; 5) spontaneity ; 6) objectivity ; 7) extent of responsibility. The author recommends the maintenance of the important objectives of educational programs for parents. The complementary nature of the role of parents and that of teachers should be recognized.

Resumen — En este ensayo, la autora propone ciertas distinciones entre los roles de las madres y de los educadores respectivamente. Se establecen las diferencias entre maternidad y educación a partir de las siete dimensiones siguientes : (1) el alcance de la función ; (2) la intensidad del afecto ; (3) el lazo de apego ; (4) la racionalidad ; (5) la espontaneidad ; (6) la parcialidad ; (7) el alcance de la responsabilidad. La autora insiste en que el objetivo de los programas de educación de los padres no consista en substituir, sino que en apoyar los objetivos que los padres se proponen, así como los modelos de respuestas de éstos hacia sus niños. El complemento que significa el rol de los padres y el rol de los educadores debería ser reconocido.

Zusammenfassung — In diesem Artikel schlägt die Autorin gewisse Unterscheidungen zwischen der Rolle der Mütter einerseits und der der Lehrkräfte anderseits vor. Die Unterschiede zwischen Bemuttern und Erziehen werden unter 7 (sieben) Aspekten durchgeführt : 1) die Tragweite der Aufgabe, 2) die Stärke des Affekts, 3) die Zuneigung, 4) die Rationalität, 5) die Spontaneität, 6) die Parteilichkeit und 7) die Tragweite der Verantwortung. Die Verfasserin legt Wert darauf, dass das Ziel der Erziehungsprogramme für die Eltern nicht darin bestehe, deren Erziehungsziele zu ersetzen, sondern sie zu stützen, ebenso wie die Antwortmodelle für ihre Kinder. Man sollte anerkennen, dass sich die Rolle der Eltern und die der Erzieher gegenseitig ergänzen.

Parmi les résultats des recherches portant sur la petite enfance, on reconnaît bien volontiers que le comportement des parents joue un rôle primordial dans le développement intellectuel de leurs enfants. L'influence des parents sur la personnalité de leurs enfants a été depuis longtemps acceptée, sinon exagérée. Les plus

* Katz, Lilian G. : professeur, Université de l'Illinois à Urbana-Champaign.

récentes données de recherche, dont on retrouve des exemples dans les ouvrages très connus de White (1979), de Levenstein (1970), de Shaefer (1979), sont maintenant reflétées par certaines phrases types comme «les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants», ou même «les meilleurs éducateurs». Or, tandis que les enseignants avaient traditionnellement la réputation d'agir *in loco parentis*, les slogans plus récents semblent faire pression sur les parents pour qu'ils agissent *in loco magistri*, c'est-à-dire comme remplaçants d'éducateurs.

L'optimisme récent concernant le rôle potentiellement éducatif des parents a donné jour à maints projets conçus pour aider ceux-ci à devenir les éducateurs de leurs jeunes enfants de façon efficace. Les objectifs de plusieurs de ces projets vont au-delà d'un simple renforcement des soi-disant talents de *parentage*, en développant aussi des habiletés d'instruction et de tutorat.

Parallèlement à cet enthousiasme récent pour la formation des parents et pour leur implication dans l'école, se développe autour des éducateurs dans les garderies, les maternelles et les classes élémentaires, une pression grandissante afin de répondre aux besoins d'enfants qu'on croit négligés par des mères qui travaillent et, dans bien des cas, qui sont seules. Dans un article intitulé «When the school is the second parent» (Mittenthal, 1979), on rapporte que Joseph Featherstone a affirmé que les frontières entre les parents et les éducateurs ne sont «nullement aussi définies qu'elles l'étaient». L'article poursuit en illustrant comment la tension éprouvée par les mères célibataires sur le marché du travail influence l'action des éducateurs auprès de celles-ci. En effet, les éducateurs semblent se croire dans l'obligation d'assumer les fonctions de soutien affectif («nurture») et de nourricier parental, fonctions qu'ils croient négligées à la maison.

En résumé, et peut-être à cause d'un manque de confiance en l'école et en l'éducateur, il semble que l'on incite de plus en plus les mères² à élever leurs enfants de façon à ce qu'ils deviennent plus réceptifs à l'enseignement académique. Par ailleurs, il n'est pas rare d'entendre des éducateurs de jeunes enfants se plaindre de devoir offrir l'affection dont l'enfant semble avoir besoin avant son éducation scolaire. De plus, tandis que les mères croient souvent que leurs enfants pourraient plus facilement atteindre une réussite scolaire si les éducateurs étaient plus sensibles à leurs besoins, les éducateurs, eux, croient que leurs propres efforts seraient mieux récompensés si seulement les mères se préoccupaient adéquatement des besoins psycho-sociaux de leurs enfants. Il est clair qu'aussi longtemps que de telles attitudes de récrimination persisteront, les relations entre les parents et les éducateurs ne pourront être établies comme elles le devraient, sur l'entraide et sur le support réciproque.

Cet article a pour but de souligner les différences entre le rôle de la mère et celui de l'éducateur et d'en esquisser les implications pour chacun d'eux, de même que pour les programmes qui les encadrent et la recherche en général.

Échelle de la distinction

Il est évident que les éducateurs font pour les jeunes enfants plusieurs choses que les mères font déjà, et vice-versa. En effet, il est naturel qu'à l'occasion, le jeune enfant demande à son éducateur la même attention, les mêmes soins et la même assistance qu'il demanderait à sa mère. Celle-ci, de son côté, aide son enfant à acquérir les connaissances et les habiletés que l'éducateur privilégie. Dans l'ensemble de leurs relations avec les enfants, il est probable que les mères et les éducateurs aient plusieurs comportements semblables. Toutefois, l'accent portera ici sur les *différences* entre les deux rôles plutôt que sur leurs points communs.

Même si les comportements spécifiques à chacun des deux rôles semblent devoir s'entremêler, on peut s'attendre à ce qu'une des tendances prédomine à l'intérieur des sept dimensions abordées dans la figure 1. Nous avons quelque peu insisté sur ces différences entre les rôles dans un but de clarification. Les spécimens « purs » décrits ici ne correspondent pas littéralement aux rôles attribués dans la réalité aux parents et aux éducateurs. Enfin, malgré le fait que les différents aspects de distinction entre les deux rôles s'interpénètrent, ils seront décrits séparément afin d'éclairer les problèmes éventuels pouvant résulter d'une confusion entre les deux.

Figure 1

Sept aspects de distinction entre maternage et éducation (tendances principales)

Échelle des rôles	Maternage	Éducation
1. Portée des fonctions	Illimitée	Spécifique, limitée
2. Intensité de l'affect	Élevée	Faible
3. Attachement	Optimal	Détachement optimal
4. Rationalité	Irrationalité optimale	Rationalité optimale
5. Spontanéité	Optimale	Intentionnalité optimale
6. Partialité	Partial	Impartial
7. Portée des responsabilités	Individuelle	Groupe entier

Portée des fonctions

Dans un article portant sur quelques dissemblances entre la famille et l'école, Getzels (1974) explique qu'au moins deux aspects les différencient entre eux, soient la portée et l'affectivité des relations qui prennent place dans ces milieux.

Au niveau de la portée de chacune de ces fonctions, Getzels souligne que celles qui doivent être remplies par la famille sont imprécises et illimitées, par opposition à

celles de l'école qui sont spécifiques et limitées. De plus, on prend généralement pour acquis l'existence d'une dimension plus globalisante incluant à la fois les responsabilités, le devoir et le contenu potentiel à l'intérieur de toute relation familiale. Toujours selon Getzels, il n'y a rien se rapportant au jeune enfant qui ne soit l'affaire des parents. Par conséquent, il devient superflu de démontrer que tout aspect de la vie enfantine relève de la famille.

Toutefois, au niveau de l'école, les relations entre éducateurs et enfants ont une portée, une fonction et un contenu définis en ce sens que le champ d'interaction légitime « se situe à l'intérieur d'une sphère technique déterminée et ce qui n'est pas accordé à l'école à cause de cette compétence spécifique ne relèvera que de la vie privée » (Getzels, 1974, p. 48).

De même, les Newson (Newson et Newson, 1976) démontrent que les responsabilités « imposées par la société aux parents face à leurs jeunes enfants sont assez différentes de celles qu'elle s'attend de voir assumer par les éducateurs, les infirmières ou les autres spécialistes. Premièrement, les heures ne peuvent pas être comptabilisées. Les parents d'enfants d'âge préscolaire ne prennent jamais de congé! » (p. 400).

Les distinctions à l'intérieur de la portée des fonctions que proposent Getzels et les Newson semblent devenir plus importantes et plus raffinées à mesure que vieillit l'élève. Pour les éducateurs de niveaux préscolaire et primaire, ces distinctions sont justement problématiques à cause de l'âge de l'enfant : plus l'enfant est jeune, plus il y aura de fonctions à assumer pour les adultes responsables.

Ainsi, l'âge et le degré de maturité correspondant engendreront, par eux-mêmes et en eux-mêmes, cette confusion entre les deux rôles. Attendre des éducateurs de la maternelle, de la garderie et du primaire qu'ils assument un éventail de fonctions aussi vaste que celui des mères tend, en effet, à aggraver l'éternel problème des définitions de tâche.

Selon Getzels, la formulation des différences entre la famille et l'école amène également la question suivante : quelle est la nature de la « sphère techniquement définie » de la « compétence spécifique » ou des fonctions non maternelles attribuées à l'éducateur dans un jardin d'enfants, une garderie ou une maternelle ? Pour l'éducateur au primaire, la compétence technique spécifique réside dans la mise en place de l'enseignement sur des bases scolaires définies quant à leur contenu, ainsi que dans la protection d'un groupe éducatif donné. Effectivement, la départementalisation de l'éducation augmente le niveau de la scolarité, entraînant une spécialisation grandissante des éducateurs et de leurs responsabilités. Au niveau de l'éducation préscolaire, les compétences spécifiques reliées à la pratique sont évitées à tout prix. De plus, le succès des jardins d'enfants coopératifs et des groupes de jeux préscolaires (en Amérique du Nord, au Royaume-Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande), dirigés par des mères bénévoles et sans formation pertinente, jette un doute quant au

besoin d'éducateurs ayant des compétences techniques spécifiques pour la petite enfance (voir Haystead et al, 1980, ch. V). En outre, on soutient fréquemment que «les enfants apprennent par le jeu», ce qui multiplie les difficultés dans la définition des qualifications que devraient avoir ou qu'ont déjà ces éducateurs. Une collaboration efficace entre les deux parties demeurera difficile à établir et à maintenir tant et aussi longtemps que la connaissance et la compréhension des fonctions spécifiques et des compétences requises pour les éducateurs restera du domaine des «initiés» et que ces éducateurs sous-estimeront les attributs exceptionnels de la relation mère-enfant.

Intensité de l'affect

Il apparaît sage de supposer que l'*intensité* de l'affect (sous toutes ses formes) et la *fréquence* avec laquelle il influence le comportement permettrait d'établir des distinctions entre les deux rôles. Ce qui revient à dire qu'en général, lorsqu'on compare les principales tendances des mères à celles des éducateurs, une influence affective plus importante sera notée dans le comportement des mères. Rubenstein et Howes (1979) ont démontré que le rôle de l'éducateur de garderie est «à la fois plus défini et plus limité que celui de la mère à la maison. Son engagement émotif envers l'enfant peut rehausser le taux d'intensité affective dans les réactions» (p. 3). Les Newson se réfèrent à cet aspect en employant le terme «implication» et notent que «l'implication profonde des parents vis-à-vis leurs enfants est justement ce qui différencie ces parents des gardiens plus 'spécialisés'» (Newson et Newson, 1976, p. 371). Ils remarquent également que la relation entre l'éducateur et l'enfant demeure «moins intime, est plus artificielle et beaucoup moins permanente» :

Une bonne relation parents-enfants est, en fait, très différente d'une bonne relation éducateur-enfant. Toutefois, les deux rôles sont souvent embrouillés par les parties elles-mêmes parce qu'ils ont en commun, quoique à divers degrés, certains éléments (par exemple: la nutrition, la discipline, l'instruction) ce qui ne manque pas de confondre tout le monde (p. 401-402).

Pour les parents, plusieurs problèmes peuvent dériver de pressions qui tendent à leur faire accepter plus de fonctions à caractère académique comme par exemple ce cas d'une mère et de son enfant souffrant de soi-disant problèmes d'apprentissage. Cette mère signala qu'elle et son enfant avaient été inscrits à un programme spécial «d'intervention au foyer» destiné à apprendre aux mères à donner, elles-mêmes et à la maison, une formation et un apprentissage rigoureux à leurs enfants. Ce n'était peut-être pas prévu par les directeurs du programme en question, mais cette mère devint si anxieuse devant les objectifs spécifiques d'apprentissage établis pour elle et son fils que leur relation se détériora petit à petit. Chaque leçon à laquelle l'enfant échouait, décevait et irritait sa mère de plus en plus. L'enfant devenait nerveux et rébarbatif et la déception et la tension de la mère s'en

accroissaient d'autant jusqu'à ce qu'elle réalise que « le garçon n'avait plus de mère ! » Elle arrêta alors les leçons et demanda aux spécialistes de poursuivre la rééducation. Elle, de son côté, encourageait les efforts de son fils pour apprendre, en redevenant simplement l'adulte douce, compréhensive et plus ou moins indulgente dont il avait tant besoin. D'une certaine manière, ce récit nous fait penser aux difficultés habituelles qu'on éprouve en montrant à conduire à un ami proche ; nous réalisons alors à quel point il est plus facile d'être patient et compréhensif avec un étranger qu'avec quelqu'un d'intime. Très souvent, la tension éprouvée devient un véritable fardeau pour la relation.

Bref, on s'attendrait à voir le niveau d'intensité affective des deux rôles se distinguer dans les deux cas tel qu'indiqué dans la figure 1. La dimension affective est en étroite relation avec l'attachement dont nous allons maintenant parler.

L'attachement

Quoique le terme attachement soit répandu dans les écrits spécialisés comme dans les textes de vulgarisation traitant du développement de l'enfant et de son éducation, il n'en demeure pas moins difficile à définir. Dans les écrits sur le développement infantin, on appelle *attachement* la variable sous-jacente qui ressort des réactions du jeune enfant face aux étrangers et face à la séparation, suivie d'une réunion, d'avec ceux qui lui sont le plus proches (Cohen, 1974). Rutter (1979) souligne que l'attachement est un tout, comprenant divers éléments, qui devrait être distingué des liens d'engagement (*bonding*) avec les adultes. Ces définitions concernent presque exclusivement les liens de l'enfant avec les adultes. Ce qu'il nous faut, pour notre article, c'est une façon de définir l'attachement de l'adulte à son enfant. Ramey et Farran (1978) présentent une large définition de ces liens entre l'adulte et l'enfant ; ils emploient le terme *attachement maternel fonctionnel* pour signifier, « simplement, ces soins fonctionnels qui doivent être donnés à l'enfant afin de lui assurer un développement normal » (p. 2). L'ensemble de ces fonctions consiste à s'abstenir d'abus physiques et verbaux, à pourvoir à l'information et à l'affectivité et à s'engager intimement et personnellement auprès de cet enfant ».

Les recherches sur la réciprocité et le rythme qui caractérisent les relations normales entre la mère et l'enfant, nous aident à définir l'attachement qui puisse inclure celui de l'adulte envers l'enfant. Dans la ligne de cet article, nous le définirons donc comme étant *le degré d'éveil à un éventail de comportements et de sentiments intenses selon le rang et le comportement d'un étranger*. Si cet attachement est réciproque, nous pourrions alors nous attendre à ce que le comportement et les sentiments de l'un des deux sujets provoquent des réactions et/ou des sentiments profonds chez l'autre. Cette définition est sensée inclure des réactions telles que l'anxiété, la panique, la crainte, la colère et l'hystérie, autant que la proverbiale fierté, la joie et les manifestations d'amour tendre, ainsi que les comportements qui les expriment. L'usage courant du terme attachement renvoie d'abord au côté nourricier de l'éventail des sentiments et

des comportements de l'adulte, et oublie que l'hystérie ou la peur devant un danger imminent qui guette l'enfant en sont aussi des manifestations. La définition suggérée ici laisse supposer que l'antonyme d'attachement ne sera pas le rejet ou la haine, mais bien l'indifférence.

Dans la figure 1, l'expression « attachement optimal » doit refléter la notion suivante: si le développement peut être entravé par un attachement trop faible (minimal) entre la mère et l'enfant, il peut l'être aussi par un attachement excessif appelé communément « amour écrasant ».

L'attachement optimal suggéré comme élément idéal de la relation mère-enfant doit être différencié du détachement *optimal* influant sur la relation éducateur-enfant, que l'on appelle souvent « préoccupation détachée » (Maslach et Pines, 1977). Le terme détachement est utilisé non seulement pour déterminer les distinctions à l'intérieur des fonctions dans chacun des deux rôles, mais également afin de suggérer qu'il est correct pour les professionnels de tenter délibérément de se distancier d'une façon optimale de leurs clients. Maslach et Pines (1977) ont laissé entendre que ceux qui travaillent intimement avec des personnes et ce, de façon intensive pendant de longues périodes de temps, souffrent inévitablement de stress à cause de trop fortes stimulations émotives. Comme ils le soulèvent, une des façons de remédier à ce stress potentiel est d'adopter différentes techniques de détachement qui peuvent varier tant au niveau de l'efficacité qu'au niveau de leur façon d'accomplir leur tâche: « Lorsqu'on aborde son client ou son patient avec plus d'objectivité « détachée », il devient plus facile d'effectuer les entrevues, les opérations et les tests requis sans être atteint par une forte gêne psychologique » (p. 100). Les auteurs poursuivent en expliquant que l'implication détachée est un terme qui exprime « la situation difficile (et quasi paradoxale) d'avoir à se distancier d'un individu afin de mieux le soigner » (p. 100).

Les éducateurs qui demeurent incapables d'un détachement optimal face à leurs élèves, parce qu'ils leur sont trop intimement liés, peuvent souffrir d'une « dépression » émotive, caractérisée en général par une perte de capacité à ressentir quoi que ce soit pour leurs élèves. Bien sûr, d'un autre côté, ceux qui sont, pour n'importe quelle raison, extrêmement détachés seront de toute évidence inaptes à remplir leurs tâches avec les enfants, car un tel détachement est aussi accompagné d'un manque de réceptivité face aux besoins et aux demandes des élèves.

L'un des avantages qu'ont les mères sur les éducateurs face aux problèmes liés à l'attachement et à l'intense affection qu'elles ont pour leur enfant est la connaissance implicite que la dépendance psychologique et physique de leur enfant va, lentement mais sûrement, disparaître avec l'âge. Les éducateurs dans les jardins d'enfants, les maternelles ou les garderies doivent, de leur côté, assumer continuellement et d'année en année la dépendance des enfants. Ils doivent se protéger d'un éventuel épuisement en développant une implication détachée à un niveau optimal quant à leur propre équilibre émotif et à leur démarche d'efficacité.

On doit également considérer que les éducateurs soupçonnés d'entretenir des liens étroits avec leurs élèves afin de répondre aux besoins individuels de ceux-ci, s'exposent à de substantielles critiques et à la dérision de leurs collègues et d'autres spécialistes. Il peut arriver que de tels éducateurs en viennent à se considérer comme les protecteurs des enfants même vis-à-vis les parents de ceux-ci et, à l'occasion, la réaction même de l'enfant face à cette intimité avec l'éducateur peut engendrer la jalousie chez ses parents. Comme l'a démontré Anna Freud (1952), un éducateur n'est « ni mère, ni thérapeute ». S'il possède « des attitudes objectives, il peut réagir assez humainement pour répondre aux besoins des enfants sans s'impliquer trop dangereusement » (p. 232). Elle ajoute qu'un éducateur ne doit pas se percevoir comme un « substitut maternel ». Si en tant qu'éducateurs, nous adoptons le rôle d'une mère, nous obtiendrons de l'enfant les réactions appropriées à la relation mère-enfant » (p. 231). Tout ceci peut entraîner de la « rivalité avec les mères » ainsi que d'autres conséquences indésirables, en plus de nuire au développement d'une complémentarité et d'une aide réciproque entre la mère et l'éducateur.

De plus, le détachement optimal est souhaitable pour l'éducateur afin de lui permettre une évaluation valable du développement et de l'apprentissage de son élève, ce qui est une composante primordiale de son travail. La mère, d'autre part, n'aura peut-être pas aussi souvent à évaluer ce développement avec réalisme ou avec une soi-disant objectivité, même si ce manque de réalisme est souvent cause de frustration chez l'éducateur ! À la longue, cet optimisme de la mère face au progrès de son enfant, même s'il est excessif demeurera sans doute un atout pour celui-ci et pourra certainement encourager son développement. Un pessimisme maternel, par contre, peut causer plus de dégât que l'objectivité de tout éducateur. Plusieurs enfants pensent que la mère, étant omnisciente et le connaissant parfaitement, possède la « vraie » vérité et que s'il y a désaccord entre l'éducateur et la mère sur un point donné, celle-ci a probablement raison. L'expérience démontre que les enfants déchirés entre le pessimisme de leur mère face à leur réussite et l'optimisme de l'éducateur se donnent beaucoup de mal afin de cacher la « vraie » vérité à celui-ci, n'ayant pas d'autre choix que de voir le point de vue de leur mère comme étant le seul acceptable. De telles contradictions peuvent, pour certains enfants, engendrer pour la vie une insécurité face à leurs capacités.

Les points de vue sur l'enfant varient selon les rôles. Mais il peut se produire aussi un changement flagrant dans le comportement de l'enfant entre l'école et le foyer ; il n'est pas rare de rencontrer des mères et des éducateurs qui s'étonnent de voir l'enfant agir si différemment dans l'autre milieu. La mère déclare souvent, par exemple, que l'éducateur décrit son enfant d'une façon difficilement conciliable avec sa propre vision. Nous n'avons pas trouvé d'études sur ce phénomène de dissemblance ainsi que sur la perception qu'en ont les enfants.

Il y a un autre point de vue qui justifie la recommandation de détachement optimal pour l'éducateur. En effet, on se doit de minimiser les risques d'incidents

qu'on pourrait appeler « atteinte à l'intimité » ou d'autres formes d'empiètement sur certains aspects de la vie sociale de l'enfant qui relèvent en toute légitimité de la famille. De même, le détachement optimal est conseillé de sorte que l'éducateur puisse éviter la constante tentation de favoritisme. Comme il est peu possible qu'on s'attache fortement à plus d'un ou deux élèves, ce danger de favoritisme augmente avec le degré d'attachement à un seul élève. L'approche détachée nous semble devoir en réduire les risques.

Plusieurs éducateurs rejettent le détachement optimal à cause de leur engagement profond face aux besoins qu'a l'enfant de se sentir proche et attaché aux adultes qui l'entourent. Il n'est pas évident que le détachement recommandé nuirait beaucoup à ces enfants. Mais il est utile de garder en esprit que si les relations entre adultes et enfants des garderies, des maternelles et des écoles élémentaires sont réciproques, elles ne sont pas nécessairement symétriques. En effet, il est possible pour un jeune enfant de se sentir très attaché à son éducateur, voire même de le vénérer et de l'aimer, sans que celui-ci ait à réagir avec le même degré d'intensité. Cet « amour non partagé » peut aider l'enfant, durant ses premières années, à satisfaire ses besoins d'abréaction sans que cela soit un fardeau émotif trop lourd pour l'éducateur. Les recherches effectuées sur cet attachement asymétrique pourraient aider à révéler les effets potentiels que peut avoir le détachement de leur éducateur sur de tels enfants.

Rationalité

Nous allons ici postuler que le véritable maternage est associé, du moins en partie, à l'irrationalité *optimale* et que les deux extrêmes peuvent également nuire au développement de l'enfant. D'une part, une rationalité extrême chez une mère peut être reçue par son enfant comme une indifférence froide, raisonnée, pouvant résulter en des dérangements émotifs de toutes sortes. D'autre part, l'extrême irrationalité peut amener chez lui plusieurs troubles provenant de l'impossibilité qu'il a de prévoir son environnement interpersonnel.

Par le terme « d'irrationalité optimale », nous n'entendons pas une insouciance étourdie et confuse ! Nous voulons simplement insister sur la profondeur et la force de ce que nous appelons l'implication du moi (ego-involvement), qui est de nature semblable à l'attachement tel que défini plus haut.

Cette irrationalité, dans un certain sens, est intellectuelle, ou encore, relève d'aspects rationnels de fonctionnement mis, pour ainsi dire, « au service du cœur ». D'un autre côté, plusieurs textes sont préparés à l'intention des éducateurs, pour leur rappeler de faire passer leur cœur avant leur esprit professionnel.

Cet élément d'implication du moi est aussi mis en lumière par la notion suivante : si une mère se considère comme inefficace, au niveau maternel, elle a de fortes chances de ressentir une culpabilité, des sentiments d'insuffisance ainsi qu'un

profond regret, peut-être toute sa vie durant. Si, toutefois, un éducateur se considère comme ayant failli à sa tâche, il peut très bien l'abandonner, sans difficulté (par exemple, à la fin de l'année scolaire) et les séquelles émotives telles que la culpabilité, les sentiments d'échec, les regrets et la défaite peuvent fort bien se dissiper en quelques mois.

Newson et Newson (1976) ont démontré que les parents peuvent extérioriser leur souplesse d'esprit car la relation avec leurs enfants est à la fois permanente et intime. Bien qu'on répète souvent que les parents «devraient s'efforcer davantage d'être fermes en tout temps: heureusement, la plupart sont assez humains pour échouer à cette tâche inhabituelle» (p. 402).

Une vision de cet aspect est exprimée par la croyance «qu'aucun individu sain d'esprit ne pourrait être une mère!». Comme Bronfenbrenner (1978) l'a formulé, «l'enfant, afin de se développer, a besoin de l'implication indulgente et irraisonnée d'un ou de plusieurs adultes!» (p. 773-774). Toutefois, les mères scolarisées d'aujourd'hui trouveront cette affirmation quelque peu exagérée.

Une analyse détaillée des pour et des contre concernant le maternage conduirait certainement à une conclusion n'allant pas en sa faveur. En effet, il est difficile aujourd'hui de justifier le fait d'avoir des enfants. La progéniture ne peut plus aider à contrer la dépendance économique de la vieillesse. N'étant plus considérés comme membres potentiels de la force de travail familiale et comme participants actifs à son revenu économique, les enfants semblent n'être désormais qu'un fardeau financier pour la famille. Par conséquent, les couples d'aujourd'hui, plus encore que leurs ancêtres, ont des enfants simplement «parce qu'il le faut» en quelque sorte, irrationnellement. Les résultats d'une analyse concrète des facteurs reliés au parentage, en ce moment, n'iraient certainement pas en sa faveur.

Les éducateurs, quant à eux, devraient être d'une rationalité optimale, et, en ce sens, amener dans leur travail des raisonnements prudents à propos de ce qui peut être fait ou non. L'éducation de la petite enfance demande une analyse rationnelle des procédures à suivre sur la base des connaissances accumulées concernant le développement et l'apprentissage des enfants et de ce qui est convenable pédagogiquement pour un âge donné selon les acquis de l'expérience. Nous croyons que la valeur réelle de la formation de l'éducateur réside entièrement dans sa capacité à lui fournir les informations et les connaissances sur les disciplines d'appoint pertinentes et sur la pédagogie; elles devront toutes demeurer accessibles lors du travail éducatif proprement dit et de ses démarches logiques. Il semble raisonnable de supposer, dès lors, que ces connaissances appropriées aideront l'éducateur à renforcer sa confiance en ses propres comportements ainsi qu'en la compétence que son rôle exige en général. Toutefois, ces connaissances approfondies auront peut-être l'effet opposé chez la mère; elles pourront détruire le peu de confiance en elle qu'elle a face aux «experts», ceux-ci lui semblant calmes et sûrs de leurs propres conseils et démarches.

Spontanéité

Dans un esprit similaire, les parents devraient s'efforcer d'atteindre une spontanéité optimale face à leurs enfants. Plusieurs programmes d'éducation parentale courent le risque d'inciter les parents à un abus d'intellectualisation et de raisonnement dans leurs réactions. Une telle insistance à déformer leur comportement peut les conduire à ce qu'on appelle une « paralysie éducative », c'est-à-dire l'incapacité à agir avec confiance en soi, ce qui a de fortes chances de s'avérer nuisible pour la relation mère-enfant. Cette détermination à réagir devant son enfant selon certaines étapes et procédés menant à l'intellectualisation peut très bien fonctionner la première ou la deuxième fois ; mais, très souvent, la détermination la plus solide s'écroulera sous ce qui est, et se doit d'être, une relation émotivement chargée. Une telle « dépression » est due au fait que le niveau de développement et de comportement de l'enfant *compte vraiment* pour le parent, ce qui rejoint la définition de l'attachement déjà vue. Le parent calme, pondéré, toujours raisonnable et raisonnant pourra être perçu comme indifférent par l'enfant.

Un autre aspect lié à la spontanéité correspond à la diversité des gestes quotidiens souvent contrastants que la mère peut assurer à son enfant ; cette diversité est utilisée par ce dernier dans sa formulation d'hypothèses qui l'amèneront à une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. En effet, il se peut fort bien que ce qui donne au jeu sa grande valeur dans l'apprentissage de l'enfant vienne des variations spontanées, accidentelles et souvent illimitées qui interviennent à tout moment à l'occasion de différents jeux (Newson et Newson, 1979). Ces variations fournissent des informations que l'enfant utilise et transforme en contenu mental significatif. La chance d'être témoin de telles variations impulsives et de pouvoir être aidé par ses parents lors de ses déductions logiques sur ces phénomènes peut bien être le seul véritable sens de l'énoncé « maman est le meilleur éducateur ». Comme le décrivent les Newson, la cellule familiale est certainement le meilleur milieu permettant à l'enfant d'apprendre comment vivre parmi d'autres, tout imprévisibles et maussades qu'ils puissent être... La maussaderie, comme la compréhension, sont des caractéristiques humaines et le rôle des parents consiste à montrer ces choses à l'enfant et à les lui faire comprendre à travers une relation affectueuse permanente. Ils ont tout le temps de commettre des erreurs et de se les faire pardonner, et ce, d'un côté comme d'un autre (Newson et Newson, 1976, p. 402).

À l'opposé, l'éducation peut être décrite comme un ensemble de stimuli et d'informations non varié et prédéterminé que l'on *destine* à l'acquisition de certaines connaissances et de certaines habiletés. Cette différenciation entre jeu et éducation peut également permettre de justifier certains désaccords sur les programmes convenant aux nourrissons en garderie. D'une part, on retrouve une tendance à dépasser le stade du devoir fonctionnel et à structurer des programmes « de développement ». D'autre part, les leçons formelles et les activités éducatives « structurées » semblent inappropriées pour le très jeune enfant. Si l'éducateur doit attendre « le moment

opportun» de spontanéité éducative, il peut en garder une impression d'ambiguïté de rôle, reliée à celle de ne pas réellement faire son travail.

Par ailleurs, si les mères doivent être d'une *spontanéité* optimale avec leurs enfants, les éducateurs devraient, eux, rechercher une *intentionnalité* optimale dans leur travail. Leurs activités devraient être grandement pré-déterminées et préméditées en termes de directions, de buts et d'objectifs généraux; ceux-ci demeurent plus ou moins explicites et sont susceptibles de subir l'influence des parents puisqu'ils sont, avec leurs enfants, les principaux intéressés. L'expérience et la formation aidant, le comportement intentionnel de l'éducateur pourra également prendre une tournure spontanée.

Ce degré précis d'*intentionnalité* est peut-être même ce qui permet de mieux distinguer entre maternage et éducation, entre éduquer et élever un enfant. Ce qui ne veut pas dire que les parents n'ont pas d'objectifs! Mais il semble, toutefois, que ceux-ci soient moins clairement définis aux yeux des parents eux-mêmes comme à ceux des autres; ils sont moins formels, plus généraux et plus individualisés parce qu'ils sont destinés à leurs propres enfants. Une recherche portant sur le niveau et la spécificité des objectifs pour chacun des deux rôles pourrait aider à affiner la compréhension de ces distinctions.

Les éducateurs de la petite enfance constatent souvent avec bonheur que les enfants apprennent beaucoup à partir des activités informelles, d'incidents ou d'événements fortuits ou non prévus. Toutefois, par définition, de tels apprentissages non planifiés ne peuvent être recherchés. On ne peut faire en sorte que quelque chose arrive de façon imprévue! Vraisemblablement, le but de la formation pédagogique serait de faire correspondre le plus possible les effets des méthodes pédagogiques de quelqu'un aux objectifs pédagogiques de celui-ci. De même, le propre de l'éducation semble résider en quelque sorte dans la réduction délibérée de la marge des variations spontanées et disparates par rapport aux activités, ce qui augmente la probabilité que des stimuli spécifiques soient présentés à l'enfant, rendant ainsi probable l'apprentissage souhaité.

De plus, la spontanéité est importante chez la mère, parce qu'elle peut engendrer de multiples variations dans le comportement, ce qui, en retour, provoque un élargissement du champ d'informations potentiellement accessibles à l'enfant. L'accès à ces informations diverses augmentera, chez l'enfant, la probabilité qu'il soit capable de trouver ce qui correspond le mieux à ses capacités de découverte et d'assimilation. De plus, l'environnement de l'enfant devient hautement instructif et stimulant si la mère porte une attention particulière à l'information choisie par l'enfant. Des études sur l'interaction mère-enfant ont démontré que les adultes accentuent leurs expressions faciales et vocales de façon à provoquer des « contrastes comportementaux forçant les capacités limitées de traitement de l'information de l'enfant » (Tronik et al, 1980, p. 20). Donc, idéalement, les variations spontanées du compor-

tement aideraient à augmenter les chances que l'enfant soit prêt à recevoir les informations données au moment où l'adulte peut le plus en fournir.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'éducation et la pédagogie se préoccupent de rétrécir le champ de variabilité offert à l'enfant, de telle sorte que puissent être maximisées les informations spécifiques et leurs manipulations par l'enfant. Toutefois, si le choix étroit d'information qu'offre l'éducateur n'atteint pas son but chez un enfant en particulier, les possibilités de rechange pour ce dernier sont plus limitées qu'à la maison, et il peut en résulter un sentiment d'échec ou d'inaptitude. En retour, cela aura certainement un effet nocif sur son développement.

Le problème de décider quels ensembles de variations, de stimuli ou d'informations devraient être offerts à l'enfant du préscolaire a préoccupé les directeurs de projets depuis plusieurs années et personne n'a encore pu formuler de solutions définitives.

Partialité

Dans un ordre d'idées rapproché, les relations entre mère et enfant ne sont pas seulement chargées d'émotions très intenses, mais «les enfants sont également considérés comme des membres très spéciaux de la famille alors qu'à l'école, ils demeurent obligatoirement considérés comme des membres de groupes» (Lightfoot, 1978, p. 22). Il est, dès lors, dans la nature des choses que les parents soient partiaux envers leurs enfants, penchent en leur faveur, se fassent défenseurs de leurs besoins et exagèrent leurs qualités et leurs dons. Ce soi-disant particularisme est exactement à l'opposé de l'*universalisme* qu'on attend de l'éducateur. Il est donc prévisible que les parents demandent à celui-ci de pourvoir tout spécialement aux besoins de leur enfant, et c'est justement ce que ne peut pas faire l'éducateur; l'éducateur doit considérer tous les enfants avec impartialité. C'est-à-dire que toute habileté, connaissance ou technique que l'éducateur possède doit être mise à la disposition de chaque enfant, selon ses *besoins*, qu'on l'aime ou non. Qui plus est, cette capacité même de rendre disponible son savoir-faire pédagogique à tout enfant qui n'est pas particulièrement aimé est certainement la marque d'un éducateur professionnel.

Portée de la responsabilité

L'insistance des éducateurs de la petite enfance sur l'importance de répondre aux «besoins individuels» des élèves a peut-être obscurci une autre distinction entre les rôles de maternage et celui de l'éducation: les mères sont naturellement engagées dans le bien-être d'un seul des élèves de l'éducateur et non de tous. En conséquence, une mère peut exiger de l'éducateur des choses qui peuvent mettre en péril le bien-être de tous les élèves. Les parents ont le droit de protéger les particularités ethniques et culturelles de leur enfant, puis de demander à l'éducateur qu'une importance spéciale lui soit accordée en ce sens. Mais les mères ignorent souvent les requêtes des autres parents et de l'administration auxquelles tente de répondre l'éducateur. Ce

dernier n'est pas uniquement responsable de chacun des individus du groupe, il est également responsable de la survie du groupe en tant que tel. Et le groupe est plus que la somme des existences de chaque individu. L'éducateur doit constamment équilibrer l'importance de répondre aux besoins individuels particuliers, face à la responsabilité de maintenir l'unité du groupe grâce auquel les normes de comportement, les seuils de réussite visés et plusieurs réactions sont acquis.

Synthèse

Les sept aspects que nous venons de décrire identifient probablement une sorte de variable sous-jacente difficile à nommer. Selon Lightfoot:

Les relations globales qu'encouragent les éducateurs sous-entendent une structure sociale plus rationnelle, plus prévisible et plus stable face à des critères de réussite et d'échec évidents et clairs. Elles ne sont pas touchées par des fluctuations désordonnées, d'émotions, de permissivité et d'impulsivité qui caractérisent les liens intimes entre parents et enfants... Même l'éducateur qui affirme « aimer » un élève ne le fera pas avec toute l'attention sans bornes de la mère ou du père, mais plutôt avec une affection très pondérée et limitée qui permet une marge de retrait. (Lightfoot, 1978, p. 23)

Selon une recherche sur 700 écoliers du primaire et portant sur leurs relations avec l'école et la famille, les Newson ont révélé ceci:

Les parents ont une relation avec leurs enfants que personne ne peut imiter. La caractéristique fondamentale du rôle parental est son parti-pris pour l'enfant. Le mieux que puisse offrir à l'enfant la garderie est sans doute l'impartialité, afin d'être juste pour tous les enfants. Une personne qui se développe a toutefois besoin de plus que cela: de savoir que quelqu'un s'en préoccupe plus que des autres élèves; quelqu'un qui pourra même aller jusqu'à en être irraisonnable pour son bien. (Newson et Newson, 1976, p. 406)

Notre compréhension des problèmes potentiels venant de la confusion entre les deux rôles pourrait être aidée par l'étude de cas de femmes qui occupent en même temps les deux fonctions. L'observation informelle et l'expérience démontrent que les éducateurs qui sont aussi parents de jeunes enfants peuvent avoir des attentes exagérées face à leur propre enfant aussi bien que face à eux-mêmes. On rapporte que de telles mères sont quelquefois honteuses et inquiètes de leur émotivité avec leurs enfants, s'attendant à être elles-mêmes aussi rationnelles à la maison qu'en classe et que d'autres attendent de leurs enfants qu'ils soient des modèles de perfection, preuve de leur qualité d'éducateur.

Si, à la limite, une telle fusion des rôles se présente et entretient des attentes différentes, une clarification comme celle que nous tentons pourra aider à soulager

certaines des tensions éprouvées par ceux qui occupent les deux fonctions à la fois. On doit ajouter que des recherches sur les aspects de cette qualité des rôles seraient d'une grande utilité (comment ceux-ci sont-ils définis ; quelles sont les causes d'unité ou de fusion, de confusion et de tension).

Implications pour l'éducation parentale

Un des buts fondamentaux des programmes d'éducation parentale devrait être d'aider les parents à entrevoir leurs propres objectifs dans l'éducation de leurs enfants de même qu'à déterminer par eux-mêmes le type de vie familiale qu'ils entendent esquisser et développer et, enfin, à définir ce qu'ils désirent identifier comme aspects principaux. Un tel programme devrait offrir aux parents des synthèses et des informations diverses tout en les incitant à n'accepter que ce qui leur convient comme étant en accord avec leurs propres conceptions ou préférences.

Les programmes d'éducation parentale devraient également encourager et appuyer les parents dans l'acquisition d'une confiance en leur propre instinct et en leur propre compétence. On peut croire qu'à la longue, les efforts pour appuyer l'émotivité déjà présente dans le comportement d'une mère s'avèreront plus productifs que de tenter directement de modifier ou de changer cette émotivité. Cette hypothèse repose sur la supposition que la confiance des parents en eux mène en soi à une plus grande efficacité (en particulier dans les domaines reliés à la revendication de l'autorité dans les interactions parents-enfants) et que celle-ci, en retour, mène à plus de confiance en soi. Cette *boucle* qui permet aux effets de devenir la cause d'autres effets, semble jouer particulièrement dans les relations caractérisées par un haut taux d'affectivité, c'est-à-dire quand l'impact en est très grand. Cette hypothèse est aussi liée à la présomption qu'une plus grande confiance des parents en eux-mêmes est plus susceptible de les encourager à demander conseil et de les rendre plus réceptifs à l'information que ne le ferait la timidité, la honte ou le manque de confiance.

Comme nous l'avons vu, l'éducation des parents établie ou orientée sur des bases techniques peut amener des résultats positifs *à court terme*, mais plus encore des sentiments d'échec ou de culpabilité *à long terme*. Cette hypothèse est fondée sur la position que le parentage n'est pas d'abord technique mais plutôt d'ordre personnel et inconscient. Il faut prendre note que les enfants ne réagissent pas tant aux comportements spécifiques de leurs parents qu'en fonction du sens qu'ils donnent à ces comportements. Or, la signification qu'ils attribuent à un événement donné dépend du modèle plus étendu dans lequel ils situent cet événement. Les enfants peuvent avoir de la difficulté à découvrir le sens que leur mère donnait à des événements techniquement définis. Ainsi, par exemple, la confiance que les parents ont dans certaines techniques, phrases ou attitudes peut rendre plus confuse les difficultés reliées à des modèles de comportements inadéquats ou à des attitudes *parentales* typiques. Ce dernier aspect prend du temps à évoluer et à se modifier et peut évoluer

plus efficacement chez des parents ayant plutôt plus de confiance en eux que moins.

Les animateurs de parents déclarent souvent que l'impulsivité de certains parents avec qui ils travaillent menace leurs enfants, habituellement d'ailleurs sur le plan du développement psycho-social plutôt que scolaire. Jusqu'à quelles limites de tels jugements sont-ils fonction des préférences, des goûts, des différences de valeurs entre les éducateurs de parents et les parents eux-mêmes ? Ce n'est pas encore clair. En fait, il est peut-être naturel que les éducateurs de parents aient à travailler avec un manque de certitude sur les avantages ou les inconvénients d'un modèle maternel défini. Une façon de venir à bout d'une telle incertitude est d'examiner très attentivement chaque cas de risque potentiel dans le but de définir la réalité de ce risque pour l'enfant. Lorsque le danger potentiel semble clair selon le meilleur jugement fourni par l'éducateur, référer l'enfant à des spécialistes devrait s'imposer. Toutefois, si l'examen de l'information disponible éveille des doutes à propos du danger potentiel pour l'enfant, alors, la solution la plus appropriée serait d'encourager et d'aider la mère à utiliser un modèle de comportement qui lui soit personnel. Les différences de goûts, d'opinions philosophiques et de jugements de valeur sont probablement à la base de plusieurs jugements provenant d'éducateurs et concernant la nécessité de changer le comportement de la mère. Cependant, il est bon de rappeler que les éducateurs de parents autant que les éducateurs d'enfants doivent prendre des positions fermes sur leurs croyances et sur leurs opinions philosophiques, celles-ci aidant ces éducateurs à avoir l'assurance nécessaire pour agir dans des situations complexes où les données fiables ne peuvent servir de base à des décisions d'ordre éthique (voir Katz, 1977, chapitre 6).

Powell (sous presse) explique que, lorsque les parents reçoivent de nouvelles informations ou sont influencés à changer leur modèle de comportement d'une façon opposée à leurs propres valeurs, ils minimisent les stimuli contradictoires et réduisent leur influence. Les analyses que Powell a entreprises et qui portent sur les diverses stratégies que développent les parents pour résoudre le problème de changement de comportement, nous rappellent que l'éducation parentale n'est pas chose facile. Il se peut que tenter d'amener les mères à former leurs enfants à des tâches préscolaires soit plus aisé que de les aider dans des aspects du développement plus profond et plus complexe, comme la confiance en soi, le développement moral, les habiletés sociales, la motivation, etc.

Implications pour les éducateurs de la petite enfance

Il semble ressortir des analyses précédentes plusieurs points qui peuvent aider les éducateurs à résoudre certains problèmes de parcours dans leurs relations avec les mères et avec les jeunes enfants. Il apparaît évident, même sans analyser dans le détail les deux rôles, que la contribution caractéristique de chacun d'eux à la socialisation éventuelle du jeune enfant doit être comprise, acceptée et respectée d'un côté comme de l'autre. Les éducateurs des parents comme ceux qui écrivent à l'intention

des parents dans la presse populaire pourraient être d'une aide appréciable en devenant conscients de la complémentarité de ces fonctions, plutôt que de tenter de blâmer l'un ou l'autre pour quelque calamité sociale qui éveille l'attention du public à certains moments. Des énoncés comme « les parents sont les meilleurs éducateurs de l'enfant » semblent dire que les éducateurs sont peut-être les pires ou, du moins, de lointains deuxièmes choix. La comparaison elle-même est inadéquate. Ce qui doit être souligné, ce sont les fonctions et les caractéristiques de chacun des rôles et comment les efforts de l'un peuvent être appuyés par l'autre.

Un autre élément auquel cet article donne accès est que l'éducateur devrait prendre le temps, à l'occasion, d'examiner s'il a réussi à atteindre un niveau optimal d'implication ou de détachement dans ses relations avec les enfants. Le risque de désintéressement est véritable, surtout lorsqu'on travaille avec des enfants dont les familles ont des problèmes. Les éducateurs qui fonctionnent en équipe peuvent également s'entraider en développant un système qui leur permette de se soulager entre eux de trop lourds fardeaux émotifs, lorsqu'il le faut. Leur tâche peut aussi être allégée s'ils en concentrent leurs efforts sur les aspects précis du fonctionnement de l'enfant sur lesquels ils exercent effectivement une influence. L'éducateur ne peut changer la famille d'un enfant ou celle avec qui il vit, pas plus qu'il ne lui est possible de changer le comportement de la mère. Il peut toutefois prendre des responsabilités temporaires lorsqu'un enfant lui est directement confié et faire en sorte que ce moment soit des plus enrichissants et éducatifs. Ce dernier aspect est une tâche suffisamment importante en soi pour qu'on y ajoute le besoin de pallier à une prétendue lacune de maternage.

De même, les éducateurs pourront trouver utile dans leurs relations avec la mère le fait de reconnaître et d'accepter comme composante de l'attitude maternelle le soutien et le parti-pris de la mère pour son enfant. Parallèlement, lorsque les mères abordent les éducateurs pour obtenir des exemptions spéciales pour leurs enfants, la reconnaissance par l'éducateur du bien-fondé de leurs requêtes l'aidera certainement à réagir avec plus de patience et moins défensivement qu'il ne le fait habituellement. Les éducateurs devraient se rappeler à ce propos, que s'ils s'efforcent d'être impartiaux à l'intérieur de leur classe, ils se portent volontiers défenseurs de celle-ci en tant que groupe lorsqu'on la compare aux autres classes des autres éducateurs ! En de telles circonstances, ils exigent eux aussi des considérations spéciales et décrivent leur propre classe comme ayant des caractéristiques particulières d'une manière rappelant assez bien celle de la mère pour son propre enfant. L'acceptation de ce phénomène peut aider les éducateurs à faire face aux parents avec plus de respect et de compréhension.

Conclusion

Tout ce débat n'a été en grande partie que spéculatif et fondé sur des observations informelles et des compte rendus d'expériences individuelles d'éducateurs, de parents et d'éducateurs parentaux. Une étude plus approfondie serait nécessaire

pour vérifier l'exactitude de nos hypothèses. De toutes les possibilités de recherche sur les sujets dont il a été question dans cet article, les plus prioritaires seraient ceux qui aideraient la progression de notre compréhension des tensions éprouvées par les éducateurs et les travailleurs de garderies, ainsi que de leurs capacités à assumer leurs responsabilités. Les développements sociaux et économiques actuels indiquent que de plus en plus d'enfants et de parents vont devoir compter sur des travailleurs spécialisés dans le soin des enfants ainsi que sur des éducateurs préscolaires; aussi, de plus en plus de parents vont pouvoir bénéficier de programmes d'éducation parentale bien conçus. De quelle manière devraient être menées ces activités professionnelles et quelles sortes de conditions de travail sont souhaitables? Ces questions demeurent toujours sans réponse. Sans aucun doute, une entraide constante entre les individus en cause devrait aider chacun à résoudre plus efficacement les tensions que produit le travail quotidien avec des jeunes enfants.

NOTES

1. Dans Katz, L. et al. *Current Topics in Early Childhood Education*, vol. III, Morwood, New Jersey: Ablex Inc., 1981.
2. La distinction parent-éducateur peut concerner le père comme la mère. Il ne semble y avoir aucun fait biologique ou autres a priori qui attribueraient les comportements décrits ici à la mère plus qu'au père. Toutefois, les études en cours démontrent qu'en dépit de l'influence — certes aussi importante — du père sur le développement de son enfant, elle n'en demeure pas moins différente de celle de la mère (voir Zigler et Cascione, sous-presse).

RÉFÉRENCES

- Bronfenbrenner, V., Who Needs Parent Education?, *Teachers College Record*, vol. 79, no 4, mai 1978, p. 767-787.
- Bronowski, J., *A Sense of the Future*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1977.
- Cohen, Leslie J., The Operational Definition of Human Attachment, *Psychological Bulletin*, vol. 81, no 4, avril 1974, p. 207-217.
- Freud, A., The Role of the Teacher, *Harvard Educational Review*, vol. 22, no 4, automne 1952, p. 229-243.
- Getzels, J.W., Socialization and Education: a Note on Discontinuities, dans H. Leicher (éd.) *The Family as Educator*, Teachers College Press, 1974.
- Haystead, J., Howarth, V., Strachan, A., *Pre-School Education and Care*, Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, Scotland, United Kingdom, 1980.
- Katz, L.G., *Talks with Teachers*, National Association for the Education of Young Children, Washington D.C., 1977.
- Levenstein, P., Cognitive Growth in Preschoolers through Verbal Interaction with Mothers, *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, p. 40, 426-243.
- Lightfoot, S.L., *Worlds Apart: Relationships between Families and Schools*, New York: Basic Books, 1978.
- Maslach, C. and Pines, A., The Burn out Syndrom in the Day Care Setting, *Child Care Quarterly*, vol. 6, no 2, été 1977, p. 100-113.
- Mittenhal, J., When the School is the Second Parent, *New York Times*, 3 mai 1979.
- Newson, J. and Newson, E., *Seven Years Old in the Home Environment*, Halsted Press, 1976.
- Newson, J. and Newson, E., *Toys and Playthings*, Middlesex, U.K.: Penguin Books, 1979.

- Powell, D.R., Toward a Socio Ecological Perspective of Relationships between Parents and Child Care Programs, sous presse: S. Kilmer (éd.) *Advances in Early Education and Day Care*, vol. 1, Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Ramey, C.T. et D.C. Farran, The Functional Attachments of Mothers and their Infants, travail présenté à l'Assemblée annuelle de l'American Psychology Association, Toronto, Canada, août 1978.
- Rubenstein, J. and Howes, C., Caregiving and Infant Behavior in Day Care and in Homes, *Developmental Psychology*, 1979, 15, (1), p. 1-24.
- Rutter, M., Maternal Deprivation, 1972-78: New Findings, New Concepts, New Approaches, *Child Development*, 1979, 50, p. 283-305.
- Schaefer, Ed, Perspective on the Family, *Professionals and Parents Moving Toward Partnership*, Procès-verbaux de la conférence, Richmond, Virginia, Virginia Commonwealth University, 1979.
- Tronick, E., Als, H., Brazelton, T.B., Monadic Phases: a Structural Descriptive Analysis of Infant-Mother Face to Face Interaction, *Merril-Palmer Quarterly*, 1980, 25, (1), p. 3-24.
- White, B., Kaban, B.T., Attanucci, J., *The Origins of Human Competence: the Final Report of the Harvard Preschool Project*, Lexington, Mass.: Lexington Books, 1979.
- Zigler, E., Cascione, R., On Being a Parent, dans *Memphis Papers on Parenting*, ERIC/EECE, College of Education, University of Illinois, Urbana Ill., 1981.