

Récits de pratiques en services de garde éducatifs à la petite enfance au Québec : une expérience de réflexion sur la confiance

Marc Jean and Jacqueline Dionne-Proulx

Volume 42, Number 1-2, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021306ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021306ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de l'Université de Moncton

ISSN

0316-6368 (print)

1712-2139 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Jean, M. & Dionne-Proulx, J. (2011). Récits de pratiques en services de garde éducatifs à la petite enfance au Québec : une expérience de réflexion sur la confiance. *Revue de l'Université de Moncton*, 42(1-2), 243–276. <https://doi.org/10.7202/1021306ar>

Article abstract

Mirroring changes in the surrounding social environment, the organization of the workplace within Quebec public daycare centres (CPE – Centres de la petite enfance) has become increasingly complex over the last few years. The subsequent changes require all involved persons to cooperate, establish clear rules of conduct and develop agreements acceptable to all those working within the CPE system. Interpersonal trust allows for the establishment of a psychologically acceptable milieu. Furthermore, the co-operation of all participants fulfills the needs of children within the daycares through improved educative practices that in turn benefits parents and society at large. Using written accounts from workers within the Quebec CPE daycare system, this paper highlights ways that trust is established and maintained within this setting. Analysis of the data using an interpersonal trust model confirms the relevance of categories for this model.

RÉCITS DE PRATIQUES EN SERVICES DE GARDE
ÉDUCATIFS À LA PETITE ENFANCE AU QUÉBEC :
UNE EXPÉRIENCE DE RÉFLEXION SUR LA CONFIANCE

Marc Jean,
Université du Québec à Chicoutimi,
et
Jacqueline Dionne-Proulx,
Téluq-Université du Québec à Montréal

Résumé

Face à un environnement social de plus en plus complexe, l'organisation du travail dans les services de garde éducatifs à l'enfance au Québec s'est, elle aussi, complexifiée au cours des dernières années. Cet environnement professionnel oblige les acteurs à coopérer, à se fixer des règles de fonctionnement ou à tout le moins à faire des arbitrages acceptables. La confiance permet de rendre cet univers psychologiquement acceptable et assure que les partenaires puissent coopérer au plein épanouissement des enfants à l'aide de l'amélioration des pratiques éducatives, pour le bénéfice des enfants, des parents et de la société dans son ensemble. Cet article raconte, à travers les récits de pratiques d'intervenantes de service de garde éducatifs à la petite enfance, la manière dont celles-ci pratiquent la confiance. Les résultats analysés à la lumière d'un modèle de confiance interpersonnelle confirment la pertinence des catégories de ce modèle.

Mots clés : confiance, services de garde éducatifs à l'enfance, confiance interpersonnelle, climat de confiance, analyse réflexive.

Abstract

Mirroring changes in the surrounding social environment, the organization of the workplace within Quebec public daycare centres (CPE – Centres de la petite enfance) has become increasingly complex over the last few years. The subsequent changes require all involved persons to cooperate, establish clear rules of

conduct and develop agreements acceptable to all those working within the CPE system. Interpersonal trust allows for the establishment of a psychologically acceptable milieu. Furthermore, the co-operation of all participants fulfills the needs of children within the daycares through improved educative practices that in turn benefits parents and society at large. Using written accounts from workers within the Quebec CPE daycare system, this paper highlights ways that trust is established and maintained within this setting. Analysis of the data using an interpersonal trust model confirms the relevance of categories for this model.

Keywords: trust, public daycare, CPE, interpersonal trust, workplace environment, reflective analysis.

Introduction

Depuis le 1^{er} juin 2006, la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (L.R.Q., chapitre S-4.1.1) remplace la Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance (L.R.Q., c. C-8.2) qui avait été à l'origine d'un programme favorisant l'admission de tous les enfants de moins de cinq ans à des places à contribution réduite dans les services de garde. Cette nouvelle loi oblige un service de garde à appliquer un programme éducatif. Les fondements de la loi sur les services de garde éducatifs à la petite enfance sont : 1) assurer l'accessibilité, la qualité et le maintien à long terme des services de garde éducatifs; 2) offrir aux enfants et à leurs parents des services qui répondent davantage à leur réalité quotidienne; 3) promouvoir la qualité des services de garde éducatifs fournis tant dans les centres de la petite enfance (CPE), les garderies que les services de garde en milieu familial; 4) favoriser le développement harmonieux de l'offre de services de garde en tenant compte des besoins des parents; et 5) faciliter la conciliation du travail et de la famille.

Au cours des années qui ont suivi, les services de garde à l'enfance ont évolué dans leurs multiples dimensions. Dans cet esprit, tous les intervenants et les partenaires sont invités à participer au plein épanouissement des enfants par l'amélioration des pratiques éducatives comportant des activités variées adaptées à l'âge des enfants et qui favorisent leur développement global tant physique que moteur, sans oublier leur développement langagier, affectif, moral et social. Cette problématique d'actualité est complexe et met en

évidence l'enjeu de la confiance entre les différents intervenants et les parents. En effet, le fait d'œuvrer au développement des enfants comporte un défi de tous les instants, soit celui de leur offrir un milieu de vie épanouissant.

La présente réflexion se limite au champ spécifique des CPE du Québec bien qu'elle soit pertinente pour tout le domaine des intervenants et intervenantes en petite enfance. Il est essentiel de retenir que les intervenantes œuvrant dans ce milieu font partie d'un collectif de travail. Ces personnes possèdent une formation spécialisée pour œuvrer dans ce milieu. Grâce à leurs compétences et leur expertise, elles accompagnent les enfants tout au long de la journée dans leurs activités et recueillent des renseignements essentiels pour les guider dans leur développement. Des agents de conformité s'assurent du respect des normes applicables à ces services. Les CPE, en tant qu'entités transcendant leurs membres, ont un certain nombre de finalités qui leur sont en partie imposées mais qui peuvent ne pas être en adéquation avec celles des personnes qui y oeuvrent. Il peut arriver que les échanges qui se nouent avec les responsables, les collègues et les parents se transforment en conflits et que les buts que se sont fixés ces personnes à l'entrée dans la profession soient en dissonance avec la réalité de ce milieu de vie professionnelle.

L'écho de ces réalités traduit bien l'obligation de répondre à une demande de construction de la confiance interpersonnelle qui apparaît, comme le note Simmel (1996), comme un actif relationnel, incorporel difficilement évaluable. Sans la confiance, la vie quotidienne au sein du service de garde et les relations avec les parents peuvent se transformer en une rivalité où la méfiance et le doute dominant. Si la confiance est essentielle, comment la construire et assurer sa pérennisation dans le milieu spécifique des CPE? Voilà notre questionnement de base.

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif général consiste, à partir du modèle théorique de construction de la confiance de Karsenty (2010), à se demander si les mécanismes de construction de la confiance dans ce milieu sont bien les mêmes que ceux décrits par cet auteur qui a mené plusieurs travaux sur la question en contexte industriel (Karsenty et Le Quellec, 2009; Karsenty, 2008; Karsenty et Dumazeau, 2008). Nous espérons montrer que les intervenantes de CPE partagent, dans une certaine mesure, ces mêmes réflexions sur la question de la production et de la pérennisation de la confiance au sein de leur établissement.

La confiance interpersonnelle : examen de la littérature

La littérature qui traite de la confiance interpersonnelle en milieu de travail est très abondante. Certains ouvrages présentent des synthèses, par exemple Laufer et Orillard (2000), Mangematin et Thuderoz (2003) et Quéré (2001). Compte tenu de notre question de recherche, nous nous limitons ici à recenser les études portant sur les modes de production de la confiance afin d'apporter quelques éclairages sur la manière de construire la confiance au sein des CPE et en tant que concept pivot permettant d'assurer la coopération et la coordination des échanges avec les enfants, les parents, les collègues et la direction du CPE. En effet, nous considérons que la co-construction d'un climat de confiance dans ce milieu est propice au bon développement des enfants.

Une typologie des modes de production de la confiance

C'est à Zucker (1986) que l'on doit l'étude des modes de production de la confiance, soit : la confiance fondée sur le processus (*process-based trust*), qui est liée aux expériences d'échanges, la confiance fondée sur des normes de coopération (*characteristic-based trust*) qui trouve son origine dans une similitude sociale (appartenance à un même groupe social, par exemple, les infirmières, les psychologues); et la confiance liée à une structure formelle (*institutional-based trust*), qui garantit les compétences spécifiques d'une personne (exemple : j'ai confiance en ce chirurgien, en cette infirmière spécialisée en soins intensifs). Quelques années plus tard, Giddens (1990) a défini la notion de « trust » comme étant la confiance en la fiabilité d'une personne ou d'un système, la foi en la probité, en l'amour de l'autre ou la foi en la justesse de principes abstraits.

Deux autres typologies semblent particulièrement intéressantes, soit celle de Shapiro, Sheppard et Cheraskin (1992) et celle de McAllister (1995). Cette dernière s'appuie sur la littérature socio-psychologique pour établir une typologie des modes de production de la confiance. Elle retient : la confiance cognitive, qui s'appuie sur des croyances individuelles et les connaissances concernant la *fiabilité de l'autre partie*; dès lors, selon McAllister, on choisit ceux à qui on fait confiance pour certaines raisons comme l'honnêteté, la réputation; et la confiance affective qui consiste en des *liens émotionnels* entre les individus. Cette composante affective, est difficile à établir et se traduit par la croyance que l'autre non seulement ne tirera pas profit

de sa situation, mais qu'il se préoccupera également de mes intérêts ou de mon propre bien-être. Elle suppose de croire en la bienveillance de l'autre et exige un investissement en temps et en sentiments.

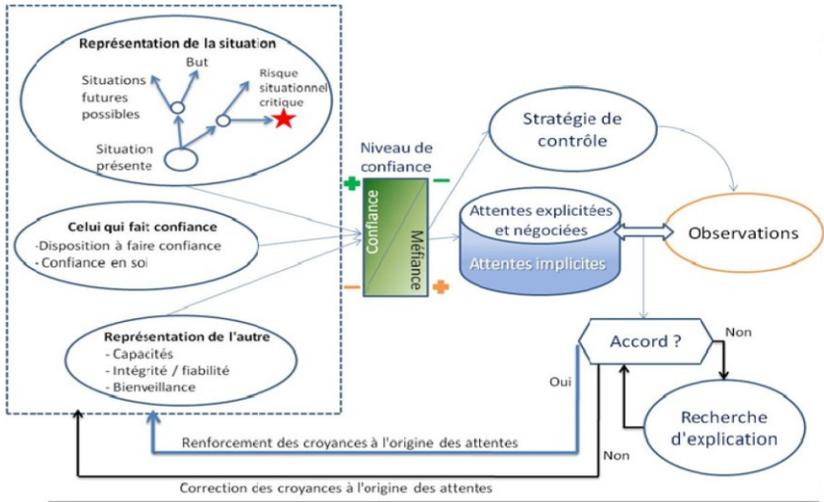
Shapiro *et al.* (1992) empruntent un chemin différent et établissent trois types de production de la confiance, soit : la confiance fondée sur la dissuasion, qui est liée à la sanction que pourrait encourir l'autre partie du fait d'une violation de ses engagements; la confiance basée sur la connaissance qui repose sur la recherche d'informations et sur la communication et consiste à estimer la probabilité que l'autre partie tiendra, ou non, ses engagements; et la confiance identitaire, qui repose sur le fait qu'une personne peut avoir confiance du fait qu'elle partage un certain nombre de valeurs avec d'autres personnes.

Cadre conceptuel

Karsenty (2010) explique qu'il reste beaucoup à faire pour conceptualiser la confiance dans le champ des relations interpersonnelles, compte tenu de sa grande complexité. S'inspirant de Rosnay (1975, p. 93) pour qui « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but », il propose un modèle dynamique, qui fait la synthèse de plusieurs travaux théoriques dans le domaine et qui vise essentiellement à lancer le débat autour de propositions structurantes conduisant à des recherches scientifiques sur le sujet. Les aspects de ce modèle sont présentés à la figure 1.

Ce modèle théorique fonde le niveau de confiance sur trois composantes, soit : les caractéristiques de la personne qui fait confiance, la représentation que cette personne se fait de l'autre et la représentation qu'elle se fait de la situation. Nous explicitons ici les éléments du modèle à partir de la littérature.

Figure 1 : Modèle de développement de la confiance interpersonnelle (d'après Karsenty, 2010)



Les caractéristiques de la personne qui fait confiance

Deux caractéristiques principales sont retenues par Karsenty (2010). La première, c'est la prédisposition générale à faire confiance, soit un trait de personnalité spécifique. Cela explique que tout le monde n'accorde pas la même confiance à une personne dans une situation donnée (Rotter, 1971). La deuxième caractéristique énoncée par Karsenty (2010), c'est la confiance en soi. L'importance de cette dimension a été mise en évidence par Langer (1975) qui a montré que les individus sont prêts à faire confiance s'ils s'estiment capables de contrôler la situation. Cependant, pour Karsenty (2010), il s'agit d'une notion ambiguë. D'un côté, il faut avoir confiance en soi pour pouvoir faire confiance à l'autre car il faut au minimum se sentir capable de récupérer la situation si l'autre faillit à la tâche. De l'autre côté, on peut aussi faire confiance à l'autre parce qu'on le trouve plus compétent que soi. En effet, une personne peut se connaître suffisamment bien pour admettre qu'un collègue est plus compétent qu'elle à certains égards. L'auteur note que cette caractéristique de la personne qui donne sa confiance reste à étudier plus attentivement.

La représentation que la personne se fait de l'autre

Plusieurs auteurs ont associé les modes de production de la confiance aux différentes caractéristiques des personnes : l'honnêteté et la réputation (McAllister, 1995); l'appartenance à un groupe social, les compétences spécifiques d'un groupe professionnel (Zucker, 1986). Cependant, comme le fait remarquer Karsenty (2010), Mayer et al. (1995) ont regroupé ces caractéristiques en 3 catégories, soit : les capacités de l'autre, son intégrité ou sa fiabilité et sa bienveillance.

Au départ, la confiance se base sur l'observation des capacités de l'autre, de ses compétences ou de son expertise pour ensuite en arriver à faire des inférences et des généralisations suite à une ou quelques bonnes expériences avec la personne. Lewicki et Bunker (1995) ont d'ailleurs montré l'importance des expérimentations successives dans la pérennisation de la confiance. La confiance repose également sur la fiabilité de l'autre. Croire en l'intégrité ou en la fiabilité de l'autre, c'est croire en son honnêteté et à la faible possibilité qu'il se conduise d'une manière opportuniste (Rempel et al., 1985). Morgan et Hunt (1994) ajoutent que la confiance est très facilement altérable en cas de comportements opportunistes. Enfin, si l'opportunisme apparaît comme un postulat dans les relations d'affaires (Williamson, 1975), la bienveillance est une des dimensions définies par McAllister (1995) comme fondement de la confiance affective. Watier (2008) abonde en ce sens et analyse essentiellement la confiance comme un pari sur la *bienveillance des autres*, sans lequel toute vie en société ne serait pas possible. Croire en la bienveillance de l'autre revient à dire que l'on s'attend à ce que ce dernier vise autant nos propres intérêts que les siens (Cummins et Bromiley, 1996).

La représentation de la situation

Cette troisième composante est tout aussi essentielle dans la formation de la confiance en l'autre. Certes, la personne qui veut faire confiance à quelqu'un va d'abord analyser la situation actuelle et, selon Karsenty (2010), va ensuite mettre l'accent sur l'analyse des évolutions possibles ainsi que sur les risques que comportent ces évolutions. Cet auteur explique que pour faire confiance, il faut estimer que l'autre a des capacités suffisantes pour que ces risques soient évités, et que l'on puisse compter sur la fiabilité et la bienveillance de l'autre. Dans le cas où le risque serait élevé, voire critique, la personne qui fait confiance peut choisir de retirer sa confiance. Le sentiment de sécurité apparaît de première importance.

La formulation des attentes

Le niveau de confiance obtenu fait également naître des attentes plus ou moins explicitées, voire négociées et d'autres plus implicites. Si le niveau est élevé, les attentes seront positives alors qu'à l'inverse, un niveau bas peut engendrer de la méfiance ou des attentes négatives. D'ailleurs, Lewicki, McAllister et Bies (1998) affirment que confiance et méfiance sont indissociables et se situent aux extrémités d'un même continuum. Elles font naître des sentiments de peur ou d'apaisement selon que l'on se situe dans la confiance ou dans la méfiance et joue ainsi un rôle dans l'analyse de la situation. Il s'agit là de la dimension émotionnelle de la confiance. Mais la confiance fait aussi naître un engagement réciproque. Comme le mentionne Noteboom (2006), celui qui donne sa confiance fait reposer ses intérêts sur les actions de l'autre et celui qui reçoit la confiance s'engage à l'honorer au mieux afin de préserver les intérêts de celui qui a placé sa confiance. C'est la dimension sociale de la confiance.

Les stratégies de contrôle et l'observation

Les stratégies de contrôle visent enfin à s'assurer que ne survienne aucune conséquence négative liée à un manque au niveau de l'autre, que ce soit au niveau de ses capacités, de sa fiabilité ou de sa bienveillance. Ainsi, pour éviter ces conséquences, lorsque la personne n'a pas suffisamment confiance en l'autre, elle peut mettre en place des stratégies allant d'une surveillance accrue à une évaluation du résultat une fois l'action terminée.

Quant à l'observation, elle vise à s'assurer que l'autre agisse en accord avec les attentes formulées à son égard. Ainsi, comme l'explique Karsenty (2010), des attentes positives insatisfaites peuvent ne pas dégrader la confiance si les explications fournies sont cohérentes avec l'observation alors que des résultats décevants peuvent conduire à abaisser le niveau de confiance, voire l'instauration de la méfiance.

Les principes

En sus de son modèle théorique, Karsenty (2010) élabore quatre principes qu'il considère comme étant généraux et devant être détaillés et rendus spécifiques à des domaines particuliers d'activités. Ces principes sont les suivants :

- *Privilégier la confiance décidée sur la confiance assurée.* Le simple fait qu'on n'ait pas le droit d'engager la vie des personnes sans prendre toutes les précautions possibles suffit pour ne jamais accorder une confiance aveugle.
- *Expliciter les attentes réciproques.* Il s'agit d'un travail autant individuel que collectif qui consiste à rendre le plus explicite possible les attentes des deux parties en sachant évaluer aussi lucidement que possible les capacités de chacun à les satisfaire.
- *Faire confiance « les yeux grands ouverts ».* Le seul fait qu'une défaillance humaine est toujours possible suffit pour mettre en place de façon bienveillante une stratégie de contrôle adaptée à chaque situation. Cette stratégie, basée sur la reconnaissance par chacun de son caractère faillible, consiste à établir au mieux le cadre de collaboration avant de s'engager dans l'action.
- *Ajuster la confiance a posteriori.* Ce dernier principe consiste à s'expliquer sur la performance réalisée à un moment donné en précisant le pourquoi et le comment des succès attendus ou des échecs survenus.

Ce modèle est fort intéressant pour notre étude en ce sens qu'il peut fournir un cadre interprétatif pour l'analyse des récits de pratiques des intervenantes de CPE. Il permet de classer les thèmes utilisés par celles-ci dans des catégories déterminées pour comprendre les déterminants et la dynamique de l'émergence et de la pérennisation de la confiance dans ce milieu organisationnel. Comme tout modèle théorique, il est par ailleurs possible de retrancher ou d'ajouter des catégories si l'analyse des récits spécifiques au milieu organisationnel des CPE le commande. D'ailleurs, Watzlawick et *al.* (1972, p. 15) confirment l'importance de prendre en compte les relations et les interactions qu'à un objet ou un ensemble avec son environnement pour en faire une bonne analyse : « Un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit ».

Les aspects méthodologiques

Cette recherche repose sur des récits de pratiques (Avenier, 2004). Cette méthode qualitative consiste à permettre à des narrateurs de

s'exprimer sur un aspect de leur vécu correspondant à un type de pratiques spécifiques et à recueillir ensuite leur vision des événements ou des pratiques étudiées. Avenier (2004) précise que le récit de pratiques vise à amener les narrateurs à dépasser la narration de ce qui s'est passé sur le terrain pour en arriver à expliciter les raisons qui les ont guidées. Parmi les échanges et la confrontation des éclairages recueillis, les connaissances qui en résultent prennent la forme de savoirs qui peuvent être mis en action dans la vie quotidienne. On parle alors de savoirs actionnables.

Dans le cadre de leurs activités professionnelles, treize intervenantes de CPE avaient déjà eu le souci de se questionner et de remettre en question leurs pratiques professionnelles dans la perspective de l'éthique. En l'occurrence, elles avaient eu l'occasion de participer à des journées thématiques d'accompagnement organisées par l'Association provinciale d'éthique professionnelle à la petite enfance (APEPPE) dans la perspective de l'éthique professionnelle et organisationnelle.

Suite à ces journées thématiques, ces intervenantes de CPE ont choisi de pousser plus loin leur réflexion dans le cadre de la poursuite d'un programme d'études de second cycle en éthique. À l'intérieur du premier des trois cours de quarante-cinq heures, elles ont poursuivi l'objectif général de développer des habiletés intrinsèques à l'intégration d'une composante éthique tout au long d'un projet d'intervention professionnelle et/ou organisationnelle. C'est dans ce contexte qu'elles ont choisi de se pencher sur le thème de la confiance.

La cueillette des données a été réalisée à l'hiver 2010. Au départ, l'ensemble du groupe s'est donné un moment d'échange d'environ une heure trente minutes. L'activité se voulait un moment privilégié pour se rappeler collectivement certains faits illustrant la façon dont la confiance se manifestait au quotidien à travers les grandeurs et les limites qu'impose une telle dynamique. S'étant rappelées en groupe ces expériences passées et présentes, elles se sont retirées pour reproduire par écrit les situations qu'elles avaient vécu, d'une part, et décrire d'autre part la compréhension qu'elles se faisaient de la confiance dans ces situations.

La production de cet article s'inscrit en droite ligne avec l'exercice réalisé à l'intérieur du groupe en regard des récits de pratiques en question. Les participantes sont parties de leurs pratiques en exprimant sur cette base ce qu'il en était des éléments de la notion de confiance qui ressortaient pour elles comme des sources de référence ou

d'inspiration, cela tant individuellement que collectivement, tout en relatant des problèmes survenus qui mettaient en cause la confiance. Au retour, elles ont profité d'un dernier moment d'échange pour exprimer entre elles les découvertes réalisées et confronter leurs différents éclairages sur le sujet. Cette explicitation de connaissances a permis la co-construction d'un savoir actionnable par ces intervenantes de CPE. Il s'agissait là d'un de leurs objectifs, soit de développer des habiletés et/ou se doter d'outils afin d'améliorer leur gestion de relations de confiance au sein de leur milieu organisationnel.

En tant qu'accompagnateurs de la démarche de formation continue que nous menons avec ces intervenants depuis plus d'une vingtaine d'années, nous avons pris l'engagement de nous impliquer dans la réalisation d'un exercice de synthèse pour rendre encore plus explicite le résultat du travail réalisé. Dans ce cadre, nous avons procédé à une analyse des récits de pratiques en utilisant une méthode de traitement des données textuelles. La première phase a consisté en une analyse thématique des récits de situations mettant en exergue la confiance. La deuxième phase a consisté à comparer ces thèmes à ceux proposés par Karsenty (2010) dans son modèle théorique afin de vérifier ou infirmer empiriquement les thèmes retenus par celui-ci et, au besoin, préciser le modèle pour ce champ d'activités spécifiques. Pour ce faire, l'ensemble des situations décrites par ces treize intervenantes de CPE a été pris en compte. Tout au long de l'analyse, nous avons associé aux répondantes un nom fictif afin de préserver leur anonymat.

Les résultats : la confiance telle qu'elle se vit dans l'action au sein des CPE

Lorsque les treize intervenantes ont entrepris la rédaction de leur récit de pratiques, elles ont accepté de partager avec nous leur point de vue. Les points de vue sont relativement uniformes. D'ailleurs, le retour sur l'expérience montre bien que ces intervenantes ont en commun un certain nombre de préoccupations face à la confiance qui doit régner dans un CPE. Les mêmes points de vue reviennent souvent. Plus précisément, les intervenantes ont une propension à faire confiance à leurs collègues, aux parents et à la direction dans une très large proportion. Pour elles, il n'est pas possible de travailler au développement global de l'enfant si la méfiance existe. La question de la réciprocité, exprimée comme le fait de *faire confiance et d'obtenir*

la confiance des autres, apparaît également comme un élément central dans la compréhension qu'elles se font de la confiance. Il s'agit pour ces intervenantes d'un indicateur qui permet de s'assurer que les autres agissent en accord avec les attentes qu'elles ont formulées à leur endroit en leur donnant leur confiance.

L'analyse des récits nous amène à regrouper les thèmes en fonction des éléments du modèle de Karsenty (2010), c'est-à-dire les caractéristiques de la personne qui fait confiance, la représentation que la personne se fait de l'autre, la représentation de la situation, les attentes, les stratégies de contrôle et les observations, la recherche d'explications et finalement la dynamique de rétroaction.

Les caractéristiques de la personne qui fait confiance

Pour développer la confiance, Karsenty (2010) considère nécessaire de comprendre comment se créent ses déterminants et la dynamique de la confiance comme telle. Le premier déterminant qu'il retient apparaît sous la forme de deux caractéristiques : une disposition générale à faire confiance et la confiance en soi. Celles-ci sont-elles présentes chez les intervenantes en CPE participant à l'étude? Et comment se manifestent-elles?

D'emblée, les intervenantes considèrent que c'est d'une disposition générale à faire confiance que découle la confiance en soi. Tout en admettant d'ores et déjà qu'il existe différents niveaux de confiance interpersonnelle, il leur semble difficile de faire confiance à l'autre si on ne se fait pas d'abord confiance à soi. De fait, il existe ce risque que les choix de l'autre ne soient pas nécessairement arrimés à ceux qu'elles feraient. Il peut donc arriver qu'elles aient à récupérer la situation ou assumer l'échec. Celui qui est appelé à faire confiance, mentionnent-elles, est également susceptible de faire reposer sa confiance sur l'autre davantage que sur soi, en particulier s'il manque de confiance en lui.

Mais cette disposition à faire confiance viendrait d'un long processus de développement. Pour plusieurs personnes du groupe, ce processus qui place l'être humain en occasion de développer des relations de confiance s'engage dès la naissance. D'ailleurs, Guylaine¹ explique qu'il s'agit « d'un sentiment initial naturel indispensable qui trouve son origine dès les premiers instants de la vie d'un individu avec son entourage ».

¹ Pour éviter tout lien avec des personnes connues, les noms utilisés sont des pseudonymes.

Natacha exprime un point de vue différent quant à l'origine de cette disposition à faire confiance. Elle appuie son propos sur la lecture de Kosfeld, Heinrichs, Zak, Fischbacher et Fehr (2005), qui expliquent l'effet de l'ocytocine sur la confiance. Le cerveau sécrète naturellement de l'ocytocine. Cette hormone joue un rôle dans la prédisposition à faire confiance parce qu'elle affecte spécifiquement la volonté d'un individu à accepter les risques sociaux liés aux relations interpersonnelles.

D'ailleurs, comme l'expriment les unes et les autres intervenantes, une disposition générale à faire confiance, cela commence en soi mais aussi dans une expérience réciproque et élargie de confiance. Marie s'exprime ainsi à ce sujet :

... qu'on soit en présence d'un parent qui nous confie son enfant avec des besoins particuliers ou qu'on soit en train de confier à un membre de l'équipe un mandat particulier, une délégation de responsabilités, il est clair que la confiance peut prendre différentes directions. Elle peut être de soi vers l'autre, elle peut être des autres vers soi, mais également être envers soi-même, ou encore envers des situations ou la vie elle-même.

Cette notion de réciprocité est également présente dans le discours de Josianne. Celle-ci rapporte des propos intéressants par rapport à la dynamique de la confiance :

De façon plus spécifique, dans mon milieu de travail, la confiance est très importante, c'est la base de ma relation avec chacun des membres de mon équipe. De façon générale, je suis une personne qui fait confiance à l'humain, aux capacités de chacun, à la bonne foi et à la bonne volonté. Ce lien de confiance existe aussi entre les membres de l'équipe.

...La relation de confiance est très réciproque, je leur fais confiance et elles me font confiance. Les employées ne se sentent pas surveillées (...) nous avons une relation très franche.

Exprimant autrement cette notion de réciprocité, Marie considère que la confiance ne vient pas d'un sentiment initial naturel mais plutôt d'expériences antérieures positives dans les relations avec les autres :

Pour que les employés, le parent, ou elle-même puissent faire confiance ou avoir confiance, une expérience

antérieure positive est nécessaire, voire indispensable. Être disponible à l'enfant, être et demeurer présent à ses besoins tout en tentant d'y répondre le mieux possible, chercher à le sécuriser, voilà donc autant de déterminants pour placer l'enfant en occasion d'explorer son environnement tout comme d'entrer sereinement dans l'expérience d'aimer et d'être aimé.

Éloïse partage ce dernier point de vue. Pour elle, la confiance se divise en trois familles : la confiance en soi; la foi en un avenir positif et la confiance dans les autres. Elle rapporte ensuite dans ses propres mots comment se crée, au fil d'expériences positives, une dynamique de confiance à l'intérieur de son cadre de travail dans un CPE. Par ce mode d'expression, elle met en exemple les caractéristiques de la première composante de la confiance : avoir confiance en soi grâce à une disposition générale à faire confiance.

Le rôle d'une éducatrice implique d'avoir confiance en ses compétences car elle a sous sa responsabilité un groupe d'enfants. Un de ses mandats est justement de stimuler l'enfant à construire sa confiance en lui et en les autres. Cette confiance est essentielle à son épanouissement sain et harmonieux. La façon dont l'éducatrice va soutenir l'enfant dans ses expériences peut avoir un impact positif ou négatif sur l'acquisition de sa propre confiance. Nous savons que les enfants ont besoin de modèles pour se développer. L'éducatrice peut en devenir un de confiance. Elle doit aussi créer un climat de confiance avec chacun des parents de son groupe. Ceux-ci peuvent donc laisser librement leur enfant au service de garde et avoir l'esprit totalement disponible à leur travail. Cette confiance est essentielle car nous avons à entretenir une communication et une collaboration saine avec le parent pour être en mesure de répondre au besoin de chacun des enfants que nous avons en charge.

Nathasha ajoute que si l'adulte est disponible et répond adéquatement aux besoins exprimés par l'enfant, celui-ci sera en mesure de bénéficier de ces expériences positives lui permettant de se développer au plan affectif. Elle s'exprime ainsi :

...il développe *la capacité* d'explorer son environnement, d'être calmé par l'adulte si quelque chose lui fait peur et surtout il comprendra que cet adulte, qui peut être son

parent, est digne de confiance et qu'il mérite d'être aimé. Quand la confiance ne s'installe pas, l'attachement est insécurisant et peut nuire au développement affectif de l'enfant.

Exprimant un autre point de vue, Alice considère que la confiance en soi relève d'un sentiment lié à l'estime de soi, à l'image que l'on possède de soi-même, et par extension, à l'image que l'on souhaite projeter alors qu'une disposition générale à faire confiance suppose que l'on prenne en compte plusieurs éléments. Entre autres, à son avis, la confiance naît de l'espoir, ce qui l'amène à écrire :

Ainsi, l'on a confiance en ce qui nous permet d'alimenter l'espérance d'une vie meilleure, d'une situation meilleure, d'une relation meilleure. Ne dit-on pas que l'on doit mériter la confiance des autres? Mériter la confiance, c'est faire en sorte que l'autre puisse loger en nous un espoir de voir sa vie s'améliorer, de trouver par nous ou en nous la solution à son problème. Ainsi, accorder sa confiance nécessite de faire un acte d'humilité, de passer outre sa peur d'un éventuel échec, d'une possibilité de déception.

L'espérance dont elle parle ne serait-elle pas à l'origine d'une disposition individuelle à faire confiance? À tout le moins, il s'agit d'une compréhension intéressante du phénomène de la confiance. La confiance naîtrait, à son avis, de la quête du mieux en passant outre les réticences normales relatives à de possibles échecs ou des déceptions qui tirent leur origine des diverses expériences vécues. Cette perspective de la quête du mieux qui pousse une personne vers de nouvelles expériences mettant en jeu la confiance aurait avantage à être mieux investiguée.

En somme, pour ces intervenantes en CPE, fonder une dynamique de confiance appelle au départ une confiance en soi et l'expérimentation d'une relation *réciproque* de confiance. Pour elles, une dynamique de confiance prend non seulement sa source dès la naissance, mais dans des expériences positives qui amènent le tout-petit à développer un lien d'attachement certain et à nouer des liens plus forts et plus solides avec les autres. Ainsi, il apprend tant la confiance en soi qu'à faire confiance à l'autre.

Tout en conservant ouvert le débat de Karsenty (2010) entourant l'ambiguïté apparente de la représentation que la personne se fait

d'elle-même, il apparaît intéressant de noter ici la façon dont le milieu des services de garde à la petite enfance contribue à l'enrichir, autant par ses considérations pratiques que théoriques. Analysons maintenant ce qu'ont eu à dire les intervenantes de CPE pour ce qui est de la représentation de l'autre.

La représentation de l'autre

Pour que se constitue une dynamique de confiance selon Karsenty (2010) toujours, un second déterminant apparaît indispensable, c'est celui de la représentation de l'autre. Différentes caractéristiques servent à traduire la représentation que chacun se fait de l'autre : les capacités de l'un à faire confiance à l'autre au-delà de l'expérience passée, la capacité de l'autre à adhérer à un certain nombre de principes, valeurs ou normes; la conviction que l'autre agit avec bienveillance et dans l'intérêt de l'un et de l'autre. Le jugement de capacité à faire confiance va au-delà de l'expérience avec autrui. Il s'agit d'un jugement basé au départ sur des observations et leur interprétation, puis sur des inférences ainsi qu'une forme de généralisation. Nous analysons ici les discours en lien avec ce déterminant des niveaux de confiance.

Josiane montre l'importance de ce jugement de capacité pour les enfants dont elle a la charge. Elle donne l'exemple de la mère qui dit à son enfant qu'il est capable de faire une bonne journée sans elle et qui lui manifeste par la même occasion qu'elle a confiance en sa capacité de le faire :

La confiance donne le goût de se dépasser, d'aller toujours plus loin. Par exemple, le bébé qui sait que son parent a confiance en lui, confiance qu'il pourra passer une bonne journée sans lui, sera capable de créer des liens significatifs avec d'autres adultes. Ce bébé aura la capacité d'évoluer, de se développer parce que son parent a confiance en ses capacités.

Jugement de capacité

Le jugement de capacité peut également se vérifier dans les propos d'Henriette. Celle-ci rapporte qu'une fillette de quatre ans a été capable de décrire dans ses propres mots le travail de la directrice. Elle avait eu la capacité de comprendre les informations quant à la tâche de la directrice, de se les approprier pour ensuite les rendre dans ses propres mots.

Une fillette de quatre ans a demandé à Henriette à deux reprises ce qu'elle faisait au CPE. Elle lui a dit qu'elle était la directrice. Une semaine plus tard, la porte du bureau d'Henriette est ouverte et elle entend la fillette dire à son éducatrice : « Moi je le sais maintenant ce que fait Henriette : elle est l'éducatrice des éducatrices ». Henriette lui a dit : « C'est ça, bravo! ».

Et dans cet autre exemple où l'on permet aux enfants de quatre ans, sur une base volontaire, de dispenser quelques marques d'affection à des plus jeunes en sachant très bien qu'on peut faire une inférence ou même une généralisation quant à la possibilité que tout se déroule dans l'ordre, sans aucun anicroche :

... à la période des fêtes, lorsque les enfants de quatre ans vont flatter les petits entre 12 et 18 mois à tour de rôle sur une base volontaire, c'est une belle activité démontrant la confiance que l'on a envers eux et eux en sont fiers.

L'on voit bien dans ces quelques exemples que les éducatrices ont largement confiance dans les capacités des enfants à faire certaines choses. Elles ont un fort niveau de confiance à leur endroit.

Principes, valeurs et normes

À d'autres moments, c'est de valeurs comme l'intégrité et la fiabilité ou de respect de certaines normes ou principes dont il est nécessaire de se prévaloir pour que se nourrisse la représentation que l'on se fait de l'autre. Ce jugement d'intégrité permet de vérifier si l'autre évolue et s'exprime en harmonie avec ses intentions, ses valeurs et les principes qu'il prétend être les siens.

Dans les différents récits, il ressort que construire la confiance suppose que cela se fasse par le dépassement de soi, le respect des différentes croyances et de multiples valeurs. Voilà qui fait partie des défis présents au cours de l'aventure avec lesquels les intervenantes doivent conjuguer chaque jour. Marlène exprime bien ces réalités :

Dans la majorité des entreprises, la relation de confiance se construit entre deux personnes, le professionnel et le client. En milieu de garde, c'est autre chose. La confiance en l'autre dans son milieu, c'est autant entre le personnel éducateur et les parents qu'entre les éducateurs et les enfants. Il faut imaginer le défi sur lequel repose la construction d'une relation de confiance à l'intérieur d'un

service de garde dans la différence entre les croyances, l'éducation et les attentes des uns et des autres, en particulier quand le parent croit qu'il est le seul à savoir ce qui est bon pour son enfant. Heureusement, la majorité des parents partagent globalement une vision qui s'apparente à celle des éducatrices. Qu'il s'agisse d'une relation de confiance à construire entre un employeur et un employé, entre confrères de travail, entre direction et adjointes, entre conseil d'administration et direction générale, le défi est le même.

La notion de confiance des employées envers la direction se construit également à partir de valeurs très importantes comme le respect et l'équité. En matière de gouvernance, chaque année la confiance est à construire avec les nouveaux membres du conseil d'administration.

Dans un tel contexte, comment être assuré que l'autre s'exprime en harmonie avec ses intentions, ses valeurs et ses principes? Fidèles à elles-mêmes, ces intervenantes du milieu professionnel de la petite enfance manifestent, dans leurs échanges, qu'une conviction fondamentale loge dans la construction d'un climat de confiance : se faire confiance à soi pour mieux faire confiance à l'autre et pour que l'autre nous fasse confiance, tout en recherchant comment contribuer à ce que continue à se déployer un climat de confiance même si l'effet produit des uns sur les autres n'est pas toujours celui attendu.

Ce défi à relever gagne en complexité quand les intervenantes, porteuses de valeurs respectives et parfois même foncièrement différentes sont appelées à construire une relation de confiance. De leurs échanges émerge l'idée que la considération des uns et des autres, l'encouragement et une exploration démocratique des valeurs demeurent d'importantes sources d'inspiration et des conditions nécessaires pour que se constitue dans la confiance le climat souhaité au cœur de ce milieu de vie organisationnelle.

En somme, même s'il s'en faut de peu pour qu'une relation de confiance soit altérée, ces intervenantes du milieu des services de garde à la petite enfance tentent de s'appuyer sur des bases solides pour relever les défis qui se présentent à elles au plan de la confiance.

La bienveillance

Ce qui rendra encore plus enrichissante cette façon de se représenter l'autre viendra en partie de la bienveillance qu'on est capable de lui manifester. Ce jugement est celui assurant que l'autre n'agira pas qu'en fonction de ses intérêts personnels mais bien par altruisme, en tenant compte des intérêts du milieu. La bienveillance est-elle véritablement présente dans ce milieu professionnel ? Analysons ici les propos de ces intervenantes.

Marie, responsable d'un CPE rapporte un exemple qui illustre bien cette forme d'altruisme qu'est la bienveillance :

Deux intervenantes sont venues me rencontrer au cours de la dernière année pour me dire qu'elles étaient en recherche d'emploi. L'une des deux, qui aspirait à un poste d'un niveau hiérarchique supérieur, m'a tenue au courant de ses démarches tout au long d'un processus de sélection auquel elle participait. Elle est venue me demander conseil à plusieurs reprises. Je l'ai soutenue du mieux que je pouvais, je l'ai encouragée. Ce fut une belle preuve de confiance mutuelle. Quand l'équipe a su qu'elle quittait et que j'étais au courant depuis longtemps de ses démarches, plusieurs ont dit : « Ce n'est pas partout qu'on pourrait avoir ce niveau de franchise avec le "boss" ». Ces commentaires sont très révélateurs de leur niveau mutuel de confiance.

La représentation de la situation

La représentation de la situation constitue le troisième élément qui détermine le niveau de confiance dans une organisation. En effet, il existe dans la formation d'un niveau de confiance en l'autre une forme d'analyse de la situation actuelle, mais aussi de ses risques et de ses évolutions possibles. « Pour faire confiance, il faut arriver à penser que les capacités de l'autre sont telles qu'elles devraient permettre d'éviter ces risques, à condition bien sûr de penser que l'autre est fiable et bienveillant » (Karsenty, 2010).

Tel que l'ont rapporté les intervenantes, le milieu des CPE n'est pas à l'abri de divers risques susceptibles de survenir, ne serait-ce qu'au cours d'une même journée. Ainsi, faire confiance à l'autre dans une analyse des risques potentiels dont le milieu organisationnel est porteur nécessite de la fiabilité et de la bienveillance. Par exemple,

lorsque le parent confie au CPE ce qu'une intervenante a appelé « son bien le plus précieux, son enfant » à des personnes inconnues avec tout ce qui est susceptible de survenir tant à l'intérieur des murs que dans la cour extérieure d'un service de garde, il fait confiance aux capacités du CPE et des intervenantes de limiter les risques. Autant pour le parent qui confie son enfant au service de garde que pour le gestionnaire de ce service qui confie à des éducatrices la responsabilité des enfants, les uns et les autres sont conscients que tout peut arriver, qu'il y a certains risques potentiels. Pensons par exemple aux possibilités d'accidents, aux abus de toute sorte tant verbaux que physiques qui peuvent survenir. Il faut donc un certain niveau de confiance pour accepter que ces risques potentiels soient bien contrôlés par le personnel en place, sans quoi aucun parent n'accepterait d'y laisser son enfant.

À sa manière, Marie a illustré la représentation qu'elle se fait d'un contexte de travail lorsqu'elle est appelée à faire confiance et que des risques sont présents dans l'environnement :

Lorsque je confie un mandat particulier à un membre du personnel, je lui fais confiance. Par exemple, lorsqu'une directrice d'installation s'absente pour un congé de maladie qui s'étire sur une longue période, et que j'offre ce poste à une adjointe, je mets ma confiance dans cette personne. Je lui confirme que je crois en ses compétences, en son talent naturel, bref, en son potentiel. Je l'informe que je suis rassurée de savoir que cette installation est entre ses mains. Je lui délègue mes responsabilités et je sais qu'elle saura bien s'en acquitter. Et encore plus important, je lui fais confiance pour m'informer si la tâche se complique et qu'elle a besoin d'aide pour s'en acquitter.

Un autre exemple est rapporté par Henriette. Un parent dont l'enfant a reçu un diagnostic médical d'allergie aux œufs s'est présenté à son CPE et en a informé la direction. Même si cette situation comportait un haut niveau de risque pour l'enfant, le parent a considéré que ce CPE était capable de prendre les moyens pour limiter les risques pour son enfant. Voici les faits :

Le premier enfant que nous avons reçu au CPE et qui avait une allergie aux œufs est arrivé à la pouponnière. Il était donc très jeune. Le parent avait confiance en nous. Dès le lendemain de l'annonce de l'allergologue,

l'enfant était au CPE avec son épipen ® et nous, nous avons cessé de servir des aliments contenant des œufs ou des traces d'œufs dans tout le CPE par prévention et respect de l'enfant.

Il existe donc dans ce milieu de pratique professionnelle des repères concrets qui permettent d'affirmer avec Karsenty (2010) qu'une juste analyse des risques présents fait partie de l'évolution d'un niveau de confiance et qu'il est plus que pertinent de les prendre en considération.

La formulation d'attentes

Une fois établies les trois composantes d'un niveau de confiance, Karsenty (2010) considère que pérenniser le niveau de confiance nécessite l'expression d'un certain nombre d'attentes. Tantôt la formation d'attentes formulées sera positive, tantôt elle sera négative de la part de celui qui fait confiance envers celui à qui il fait confiance. En d'autres temps, un faible niveau de confiance conduira l'autre à exprimer des attentes négatives parce qu'il existe un niveau plus ou moins élevé de méfiance. Pour assurer les interlocuteurs d'une pérennisation du niveau de confiance, Karsenty suggère qu'une part des attendus soit explicitée.

Avoir confiance en soi, se faire confiance est une chose. Analyser sa propre pratique en regard de la confiance en l'autre en est une autre qui met en jeu les attentes. Françoise exprime comment le fait que les attentes ne sont pas toujours explicites peut créer des difficultés :

Les expériences positives stimulent à donner plus spontanément sa confiance alors que les expériences négatives la rendent réticente. La confiance se joue de façon plus particulière alors que la confidentialité est en cause. Une relation de confiance se construit dans la transparence. Un interlocuteur peut aussi user de manipulation, par exemple quand il tente de partir d'une information reçue en confiance et qu'il s'en sert en l'orientant pour arriver stratégiquement à ses fins. De même, le fait d'exercer un suivi serré d'un dossier peut laisser à l'autre l'impression que je ne lui fais pas confiance tout comme l'effet produit peut être qu'un suivi serré place l'interlocuteur en confiance parce qu'il se sent encadré, rassuré. À l'inverse, le fait de laisser libre cours à l'un peut produire chez lui l'effet qu'il sent

que j'ai confiance en ses capacités alors que pour l'autre, n'exercer aucun contrôle peut laisser comme impression que je ne m'intéresse pas à lui. ...Après qu'un chef cuisinier se soit confié, je me suis également aperçue que la confiance pouvait être gagnée à travers les confidences partagées.

Pour Violaine, faire confiance à l'autre comporte un certain nombre d'attentes signifiées qu'elle identifie précisément aux personnes concernées dans leur pratique quotidienne en service de garde :

Pour les éducatrices qui ouvrent le service de garde, qu'elles soient à l'heure, fiables; pour les personnes d'entretien ménager qui sont seules dans le bâtiment, qu'elles fassent leurs tâches et qu'elles soient bien effectuées; lorsqu'on délègue une tâche à une autre personne, que celle-ci la réalise dans le délai prévu et que les objectifs soient respectés; lorsque l'entreprise offre de la formation, elle fait confiance au personnel pour que les nouvelles connaissances portent fruit; lorsqu'en réunion d'équipe les avis des uns et des autres sont pris en considération, cela instaure un climat de confiance; lorsque la gestion des règles est équitable entre tous, cela permet la confiance des employés envers la direction; lors de la rencontre avec les nouveaux parents, une intégration progressive est proposée afin que l'enfant et les parents apprennent à connaître le milieu et les éducatrices.

Pour Guylaine, la confiance (même au niveau professionnel) est souvent beaucoup plus reliée à la relation qui s'établit entre deux personnes (parent-éducatrice, directrice-administrateur, responsable de garde-bureau coordonnateur, employeur-employé...) qu'aux compétences des personnes. Elle tient pour exemple une responsable en service de garde qui voit un parent retirer son enfant du milieu familial parce qu'il a déposé une plainte pour agression sexuelle contre elle. Même si, après enquête, rien n'a été retenu, le fait que la confiance ait été retirée subitement et sans explication a eu pour effet que quelque chose a été brisé pour toujours chez cette responsable. La confiance dans ce cas ne peut se rétablir rapidement.

Parlant d'une toute autre expérience, elle exprime ainsi comment les attentes jouent un rôle sur le niveau de confiance :

Le lien de confiance peut également être vite mis à l'épreuve, lorsqu'une éducatrice a la responsabilité de l'enfant d'une collègue. Ce genre de situation peut amener certaines tensions ou au contraire renforcer le lien de confiance.

De leurs échanges, il faut retenir que du plus haut niveau de confiance jusqu'à la méfiance, des attentes sont donc toujours présentes mais plus ou moins explicites pour ces intervenantes. Elles sont conscientes que l'expression des attentes de l'une et l'autre est susceptible de maintenir le niveau de confiance en présence, voire même de l'accroître.

Cela dit, il existe, selon Karsenty (2010), une dimension sociale à ajouter aux processus cognitifs et à la dimension émotionnelle de la confiance. Sur ce plan, des intervenantes s'expriment à leur manière :

...la confiance constitue un élément moteur appréciable à toute action collective efficiente.

...une relation de confiance n'est pas immuable mais résulte d'un équilibre maintenu d'un côté par la communication, la réussite et un fond d'expériences communes, et de l'autre côté par la trahison qui tend à rompre la confiance.

...une bonne communication génère la confiance, et réciproquement, avoir confiance libère la communication.

Les stratégies de contrôle et les observations

Le fait de formuler des attentes, même si ce moyen constitue un essentiel pour pérenniser un niveau de confiance, ne suffit pas toujours. À cet effet, Karsenty (2010) propose d'intégrer des stratégies de contrôle et des observations lorsque des doutes apparaissent, même si cela revient à faire confiance à quelqu'un.

Au niveau des intervenantes, certains récits montrent bien l'existence de ces stratégies de contrôle. Diane, par exemple, considère que la confiance s'observe à l'aide du savoir-être d'une personne. Par exemple, lorsque son supérieur a choisi de vérifier ses capacités en lui demandant d'assumer des tâches d'animation pour la préparation d'un colloque, elle a compris qu'il voulait voir dans quelle mesure il pouvait lui faire confiance pour l'exécution de différentes tâches. Les stratégies de contrôle, bien intégrées, favorisent, à son avis, la pérennisation de la confiance. Elles peuvent devenir

nécessaires dans la mesure où, à la suite d'une entière confiance accordée à quelqu'un par exemple, l'on veut s'assurer de vérifier plus à fond sa compétence, son intégrité ou sa bienveillance.

Quant à Françoise, le contrôle prend une autre forme. Alors qu'elle recevait deux nouvelles adjointes en poste, même si, de prime abord, elle leur faisait confiance, il lui est arrivé de se questionner sur jusqu'où pouvait aller ce niveau de confiance. Entre autres, elle éprouvait un peu de difficulté à lire les faits et gestes de l'une d'entre elles. Elle a donc choisi d'adopter ce qu'elle appelait sa règle d'or : faire confiance juste assez afin de déterminer si elle peut faire confiance plus largement. En termes de stratégie de contrôle, elle a donc décidé de confronter l'adjointe envers qui elle entretenait des doutes. Nous reproduisons ici un extrait du dialogue qu'elle a mené avec l'adjointe en question et qu'elle a placé dans son récit.

Dir. : Mireille, c'est quoi la confiance en milieu de travail pour toi?

Adj. : Wow! C'est raide à matin. Je suis embêtée.

Dir. : Pourquoi?

Adj. : À cause du contexte actuel avec le personnel, j'pense. Je ne sens pas de confiance.

Dir. : Qu'est-ce qui te ferait dire que la confiance serait présente?

Adj. : Attends, je sais pas ... J'réfléchis... J'identifie plus pourquoi j'la ressens pas... Dans une des deux équipes, il y a plus de collaboration, moins de méfiance.

Dir. : Décris-moi, idéalement, comment je pourrais te démontrer que je te fais confiance?

Adj. : C'est dur de mettre des mots là-dessus! Toi qu'est-ce que tu identifies comme gestes concrets?

Dir. : Pour avoir un sentiment de confiance, j'ai besoin de cohérence entre les paroles et les gestes des gens. Avoir le sentiment aussi que j'ai le droit à l'erreur.

Adj. : Dans une équipe de travail, je ressens que je n'ai pas le droit à l'erreur. Si je me plante, l'équipe ne sera pas là pour m'aider à récupérer. Tandis que dans l'autre équipe, si je fais une erreur, c'est comme eux, ça

arrive. Je pense que l'équipe m'aiderait à récupérer. Je crois que leurs attentes sont plus réalistes.

Comme les doutes sont apparus rapidement après avoir commencé à travailler avec l'adjointe en question, Françoise a choisi d'agir, d'exercer un certain contrôle, de faire certaines observations. Elle aurait pu choisir d'attendre qu'une tranche d'expérience plus importante ait été réalisée avant de réagir. Elle a plutôt choisi d'utiliser une stratégie de contrôle pour voir qu'elle était le point de vue de cette adjointe au plan de la confiance. Se sentait-elle en confiance? Faisait-elle confiance aux autres intervenantes? Françoise a voulu clarifier ces éléments. Cette stratégie lui a permis de placer l'adjointe en présence d'un niveau de conscience plus élevé en regard de ce qui se passait en elle.

La rétroaction

Au fur et à mesure que se déploie le niveau de confiance chez les intervenantes en CPE, il est possible de mettre plus explicitement des mots sur la dynamique qui opère, tout comme nous l'avons fait pour les composantes du niveau de confiance, les attentes et les stratégies de contrôle.

Le modèle de Karsenty (2010) montre que les faits ou les observations notées suite au fait d'avoir fait confiance à quelqu'un renforcent ou encore diminuent la perception que la personne se fait de l'autre, la perception qu'elle a d'elle-même ou encore la représentation de la situation. Autrement dit, les faits qui résultent de la confiance accordée à quelqu'un ne sont pas neutres. Ils influencent positivement ou négativement notre perception de la réalité. Ils nous amènent à rechercher certaines explications au comportement de l'autre, qu'il soit positif ou négatif.

Les intervenantes n'ont pas été très loquaces en ce qui a trait à cet aspect de la question. Dans les différents récits, elles ont parlé de réciprocité mais elles n'ont pas discoursé sur le fait que les stratégies de contrôle ou les observations relatives aux comportements de la personne à qui l'on fait confiance peuvent influencer à la hausse ou à la baisse notre niveau de confiance à son endroit. Cependant, la dernière phrase des propos d'Henriette relativement au rôle de la directrice d'un CPE et qui ont été rapportés précédemment « C'est ça, bravo! », en réponse à la fillette montre bien la notion de rétroaction. Cette simple intervention constitue une expérience positive pour cette fillette qui peut avoir eu pour effet de renforcer la confiance en soi de

cette fillette en plus de renforcer sa représentation de l'autre et de la situation. Cette courte phrase n'est donc pas neutre et a pu avoir pour effet d'influencer le développement de l'enfant.

Les propos de Diane vont aussi dans ce sens. Son supérieur, ayant choisi de vérifier ses capacités en lui demandant d'assumer des tâches d'animation pour la préparation d'un colloque, s'est empressé de lui exprimer sa satisfaction. Cette intervention a permis à Diane de comprendre que la confiance se construit, comme elle l'a écrit, par l'observation des constats, des attitudes, c'est-à-dire le savoir-être, avant, pendant et à la suite de la réalisation de l'expérience mais aussi par la rétroaction qui est présente.

Quelques pistes de réflexion sur les quatre principes

Une fois mises en place les composantes que Karsenty (2010) a jugées nécessaires pour que se développe la dynamique d'un niveau de confiance, il lui est également apparu indispensable d'assortir cette dernière. Ces balises ont été pensées pour contrer l'idée que tout niveau de confiance interpersonnelle peut se réguler sur la seule base des réglementations, procédures ou tout programme de formation continue conçus pour se substituer à une construction de la confiance dans chaque situation de collaboration. Jusqu'à quel point ces principes sont-ils en lien avec les propos tenus par les intervenantes en petite enfance? En quoi et de quelle façon? Le fait d'adosser ces principes aux propos tenus par les intervenantes en question devrait nous informer davantage.

Privilégier la confiance décidée sur la confiance assurée

De l'avis des intervenantes, le simple fait qu'on n'ait pas le droit d'engager la vie des personnes sans prendre toutes les précautions possibles suffit pour ne jamais accorder une confiance aveugle. Plus précisément, pour Rosanne, sans qu'il soit convenu d'accorder à toutes une confiance assurée ou aveugle pour emprunter une expression consacrée, la confiance en l'autre renvoie à une attitude « a priori ». Karsenty (2010) parle de la confiance décidée. Rosanne s'exprime ainsi :

Faire d'emblée confiance au personnel de trois installations à l'intérieur d'un bureau coordonnateur, accorder sa confiance au personnel éducateur dans la planification de leur quotidien sans exiger de lui un rapport détaillé des activités, laisser le personnel

travaillant en soirée sans la présence d'aucun membre de l'équipe de direction, laisser ouverte la porte à tout parent au cours de l'ensemble des journées d'ouverture des services de garde sans crainte que tout et chacun soit pris en défaut, former des comités de travail sans que le personnel de direction ne se trouve sur tous les comités, voilà autant de façons de manifester une confiance décidée aux personnes avec qui je partage les responsabilités quotidiennes.

Une telle décision prise de façon lucide et basée sur la capacité de chacune à faire face à la réalité de façon responsable n'empêche pas que toutes les précautions doivent être prises pour limiter les divers risques liés aux activités d'un CPE. En même temps, toutes les intervenantes se sentent considérées à part entière comme des co-constructrices du projet organisationnel.

Expliciter les attentes réciproques

Pour Karsenty (2010), l'explicitation des attentes constitue un travail autant individuel que collectif qui consiste à rendre le plus explicite possible les attentes des deux parties en sachant évaluer aussi lucidement que possible les capacités de chacun à les satisfaire.

Encore ici, les intervenantes ont exprimé dans leurs échanges l'importance d'élaborer des attentes claires. Éloïse explique que le fait d'avoir des attentes explicitées a différents effets :

...amène à s'ouvrir quand nous avons besoin de conseil et de support. Cette confiance renforce les échanges et favorise l'esprit d'entraide à l'intérieur d'une équipe de travail. Entretenir une communication et une collaboration saine avec le parent constitue également une condition pour répondre au besoin de l'enfant dont elles ont la charge.

...l'affirmation de soi et la conscience qu'on a la responsabilité de mener un groupe professionnel là où il nous a demandé, par mandat, de le conduire, le fait de reconnaître que notre pratique s'inscrit dans un cadre et à travers des responsabilités à assumer, cela avec un savoir-être, c'est tout cela, qui fait partie de conditions pour réussir à créer et maintenir un niveau de confiance dynamique et épanouissant.

Faire confiance « les yeux grands ouverts »

Le seul fait qu'une défaillance humaine est toujours possible suffit pour mettre en place de façon bienveillante une stratégie de contrôle adaptée à chaque situation. Cette stratégie, basée sur la reconnaissance par chacun de son caractère faillible, consiste à établir au mieux le cadre de collaboration avant de s'engager dans l'action. Ainsi, il ne suffit pas de louer les intervenantes mais bien de les faire participer au processus de décisions lorsque celles-ci le concernent.

Rosanne montre bien que la confiance n'est pas acquise pour tout le monde. Ainsi, dans son récit, elle explique :

Il existe dans la société une confiance aveugle envers les médecins, tout comme la confiance peut être difficile à gagner de la part de certaines communautés visibles parce que de façon naturelle, les gens sont plus réticents à leur faire confiance.

...il faut également faire la différence entre la confiance basée sur des croyances et la croyance basée sur des compétences dans la société.

Il semble bien que Rosanne soit au fait que les compétences de ses collègues sont suffisantes pour qu'elle leur fasse confiance. Cependant, elle ne semble pas avoir développé de stratégies de contrôle pour s'assurer qu'elle peut faire confiance. Ici, l'on pourrait penser qu'elle fait confiance « les yeux fermés » contrairement à ce que préconise Karsenty (2010).

Par ailleurs, une autre intervenante est plus réservée quant à cette confiance aveugle et reconnaît le caractère faillible de chacun. Elle met cette lacune en lien avec les exigences propres au CPE. En ce sens, elle explique :

Je fais confiance, mais j'ai aussi une *job* à faire. Il y a des choses qu'il faut que je contrôle. À travers les gestes posés, le mandat à assumer, pour bâtir la confiance, il y a la mission qui doit passer.

Ajuster la confiance a posteriori

Ce principe consiste à s'expliquer sur la performance réalisée à un moment donné en précisant le pourquoi et le comment des succès attendus ou des échecs survenus. Le dialogue est donc essentiel au maintien de la confiance et permet de s'ajuster *a posteriori*.

Dans leurs échanges, les intervenantes expriment qu'avoir confiance et développer la confiance en l'avenir, c'est avancer en présence d'un climat de confiance gagnant-gagnant, vers un but commun, le développement global et harmonieux de l'enfant, c'est-à-dire son plein épanouissement dans toutes les dimensions de sa personne. Elles font valoir que construire l'avenir dans la confiance nécessite de la solidarité, de l'ouverture de même que des leaders suffisamment forts pour sanctionner, quand vient le moment, les comportements qui risquent d'éloigner les autres membres de l'organisation du but visé. Certaines intervenantes mentionnent même la nécessité d'élaborer un code d'éthique pour bien encadrer ces relations et expliquent qu'il faut intervenir avec beaucoup de fermeté lorsque des comportements risquent d'éloigner le groupe de l'atteinte du climat de confiance recherché.

À titre personnel, Diane explique la source de la confiance qu'elle manifeste envers les autres comme suit :

La confiance s'établit par des relations interpersonnelles construites sur des bases d'origine personnelle, éthique et communautaire. Elle prend sa source dans l'existence d'une solidarité sociale. La confiance vécue à l'intérieur du groupe est une référence à un sens commun et elle s'élargit à l'ensemble de la composante humaine.

Discussion

La vie professionnelle, les participantes l'ont suffisamment bien montré ici, peut bien à la limite s'articuler autour de paramètres externes au développement d'une organisation. Mais une vive conscience que le tout appartient à celles et ceux qui croissent au sein de ces milieux professionnels est bien explicité. Œuvrer à la co-construction d'un climat de confiance appelle d'abord une capacité interne à se faire confiance à soi. Pour les intervenantes, cette confiance en soi, jumelée à la réciprocité, vue comme étant une tendance dans les rapports à donner en retour autant que ce que l'on reçoit, et ce, dans tous les domaines et sphères de l'activité organisationnelle, constituent le socle sur lequel repose leur capacité de faire confiance à l'autre afin de disposer de l'espace intérieur à l'offre que l'autre leur fait de leur donner sa confiance.

La table ainsi mise, la possibilité s'accroît de co-construire un climat de confiance via la différence des valeurs, des croyances, parfois même foncières, en travaillant toujours dans un but commun

de développement intégral d'un enfant, tout en faisant en sorte que les acteurs demeurent respectueux les uns des autres. Réussir le tout, c'est miser sur la solidarité sociale, une exploration démocratique des valeurs, dans l'ouverture à l'autre.

Ce cadre, les intervenantes l'ont bien laissé émerger. Il est bien celui d'une source maintenant explicite d'inspiration et de référence quand vient le temps de co-construire un projet de vie professionnelle en vue du développement intégral de l'enfant. Mais encore, il leur est également apparu essentiel de se rappeler à elles-mêmes et à l'ensemble de la collectivité que tout commence à la naissance. Haut et fort, elles n'ont rien ménagé pour ajouter qu'une expérience de vie, s'il est nécessaire qu'elle soit empreinte de confiance en soi, en constitue même le moteur. Essentiellement, ont-elles aimé rappeler, la confiance se nourrit de crédibilité et de réciprocité. Des ingrédients à la réussite d'un tel projet appellent de l'équilibre entre la communication au sein de la gouvernance et de la motivation à réussir comme de l'ouverture, de la disponibilité à l'atteinte d'un but commun.

Dans leurs récits de pratiques, elles ont rappelé combien il est impressionnant de réaliser à quel point la survie des équipes de travail, des relations interpersonnelles, des relations d'affaires sont basées d'abord et avant tout sur la confiance. Aussi, elles ont unanimement clamé qu'un but commun de développement intégral de l'enfant s'irrigue de façon encore plus fluide quand il est assorti individuellement et collectivement d'une visée de mieux-être et de mieux-vivre ensemble, d'un souci de cohérence personnelle et de plus grande cohésion sociale.

Incidemment, Godé-Sanchez (2003) explique que la confiance découle de la mise à l'épreuve du comportement de l'autre dans la pratique des règles sociales. Elle est avant tout, et essentiellement, un sentiment, un état d'esprit concernant l'autre ou les autres, progressivement construit au fil du processus relationnel. La connaissance et l'accumulation d'informations qui résultent des expériences relationnelles permettent à chacun de se construire un jugement sur le comportement de ses partenaires, d'évaluer leur respect des règles sociales et ainsi, de produire la confiance.

Enfin, la méthode des récits de pratiques (Avenier, 2004) utilisée dans le cadre de cette étude a permis un accès à des connaissances pratiques de ce milieu organisationnel. Contrairement au chercheur qui se trouve toujours en position d'extériorité par rapport à

l'organisation qu'il tente d'étudier, les intervenantes qui ont participé à l'étude étaient impliquées dans le phénomène à l'étude, à savoir la construction et la pérennisation de la confiance. Recueillir ainsi le point de vue de personnes qui vivent le phénomène apporte des éclairages intéressants sur la question.

Conclusion

L'analyse de la confiance conduit à un clivage entre les analyses qui interprètent la confiance. D'une part, l'analyse se fait par le biais d'une logique de calcul et d'intérêt et d'autre part elle est vue comme l'expression d'une réalité sociale et collective et, de ce fait, elle occupe une place prépondérante au sein des modes d'organisation de type coopératif. Pour Simmel (1996), la confiance est l'élément constructeur, le ciment qui facilite la vie en société. Son utilité sociale dans le champ de l'action collective est liée au fait qu'elle influence entre autres la coopération et les échanges, le travail d'équipe, le partage des connaissances.

Ce qui ressort des récits de ces intervenantes œuvrant en CPE, c'est la nécessité de la réciprocité pour que se constitue un niveau de confiance interpersonnelle. Dès lors, cette disposition à faire confiance, écrivent-elles, ne s'improvise pas. Avant même la naissance d'un être humain, tout comme aux tout débuts de la vie, des conditions biologiques et psychologiques sont nécessaires pour qu'un individu puisse apprendre à faire confiance, se faire confiance de manière à ce que se mettent progressivement en place des dispositions générales à faire confiance aux autres.

De même pour qu'un lien d'attachement se crée et se développe, des expériences positives sont ensuite nécessaires. Pour que les expériences moins positives ou négatives portent leur fruit et que le niveau de confiance d'une personne puisse s'accroître, l'expression d'attentes et des stratégies de contrôle et d'observation sont à mettre en place. Par exemple, il suffit d'une dénonciation injustifiée d'agression sexuelle sur un enfant par son parent pour briser à jamais un lien de confiance avec une responsable en service de garde.

De plus, comme le montrent les récits, rendre disponible l'espace physique et psychologique nécessaire pour que s'expriment les attentes d'une équipe de gestion envers son personnel peut suffire pour susciter un niveau élevé de confiance. S'il arrivait aussi qu'une personne qui fait confiance ait besoin de se rassurer sur la capacité de l'autre à faire confiance, une stratégie de contrôle comme le dialogue

ouvert pourrait devenir une ouverture à l'endroit d'une adjointe qui ressent de la méfiance dans une équipe de travail.

Quant aux échanges qui ont eu cours autour du thème de la confiance, ils ont permis la confrontation de multiples éclairages. Cette explicitation de connaissances spécifiques a permis à chacune de co-construire des savoirs actionnables, de mémoriser certaines connaissances en vue d'une utilisation potentielle ultérieure. En effet, les échanges, qui ont pris la forme de savoirs spécifiques ont permis également à chacune d'évoluer dans la compréhension personnelle qu'elle se faisait de la confiance et de la manière d'en assurer la pérennité. La présente recherche qui visait à analyser ces savoirs a permis d'approfondir le savoir actionnable, en lui apportant une valeur supplémentaire utile aux intervenantes des CPE québécois.

Enfin, les résultats de cette étude sont utiles en ce qu'ils ont permis de tester le cadre de référence de Karsenty (2010), utilisé pour l'analyse des récits. Celui-ci apparaît relativement complet et a permis, dans le cadre de ce travail, de cerner les mécanismes qui influencent le niveau de confiance de ces intervenantes en CPE. Le modèle se vérifie très bien, chacun des éléments ayant été cerné intuitivement par les intervenantes, sauf pour ce qui est de la notion de boucle de rétroaction, que les intervenantes ont éludée pour retenir plutôt la notion de réciprocité. Cette notion revient à dire que si je fais confiance et que l'autre me fait confiance, alors, cela renforce de part et d'autre le niveau de confiance. En ce sens, cette notion de réciprocité permet de boucler le processus. Et, ce qui est intéressant, c'est qu'en aucun moment les intervenantes n'ont été mises au courant de ce modèle.

Bibliographie

- Avenier, M. J. (2004). L'élaboration de savoirs actionnables en PME légitimés dans une conception des sciences de gestion comme des sciences de l'artificiel. *Revue internationale de P.M.E.* 17:3-4.13-42.
- Cummings, L. L., et Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI). Development and validation. In Kramer, R. et Tyler, T.R. (dir.). *Trust in Organizations: Frontiers of theory and research*. Thousand Oaks. CA : Sage. 302-330.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford : Stanford University Press.

- Godé-Sanchez, C. (2003). Confiance et gouvernance de l'action publique : réflexions à partir de l'Espace du Partage Aubagnais. *Revue Economique et Sociale*. 255-266.
- Gouvernement du Québec (2006). Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance. (L.R.Q., chapitre c. C-8.2).
- Gouvernement du Québec (2006). Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance. (L.R.Q., chapitre S-4.1.1).
- Karsenty, L. (2008) *L'incompréhension dans la communication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Karsenty, L. (2010). Comment faire confiance dans les situations à risque? 45^{ième} Congrès de la Société d'ergonomie de langue française. Liège, Belgique. 13-15 septembre.
- Karsenty, L., et Dumazeau, C. (2008). Communications distantes en situation de travail : favoriser l'établissement d'un contexte mutuellement partagé. *Le Travail Humain*. 71.225-252.
- Karsenty, L., et Le Quellec, J. (2009). Sur le rôle de la confiance et des affinités interpersonnelles dans les communications de travail : illustration sur une situation de relève de poste en contexte industriel. *Actes du Congrès de la SELF*. 491-500. Toulouse. 22-24 septembre.
- Kosfeld, M., Heinrichs, M., Zak, P.J., Fischbacher, U., et Fehr, E. (2005). L'ocytocine augmente la confiance chez les humains. *Nature*, 435.673-676.
- Langer, E.J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 32.311-328.
- Laufer, R., et Orillard, M. (2000). *La confiance en question*. Paris : L'Harmattan.
- Lewicki, R. J., et Bunker, B.B. (1995). Developing and maintaining trust in work relationships. In Kramer, R. et Tyler, T.R. (dir.). *Trust in Organizations: Frontiers of theory and research*. Thousand Oaks. CA : Sage. 114-139.
- Lewicki, R. J., McAllister, D.J., et Bies, R. (1998). Trust and distrust: New relationship and realities. *Academy of Management Review*. 23.438-458.
- Luhmann, N. (2006). *La confiance : un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Paris : Économica.

- Mangematin, V., et Thuderoz, C. (2003). *Des mondes de confiance Un concept à l'épreuve de la réalité sociale*. Paris : CNRS.
- Mayer, R.C., Davis, J.H., et Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*. 20.709-734.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and cognition based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*. 38.24-59.
- Morgan, R.M., et Hunt, S.D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*. 58.20-38.
- Noteboom, B. (2006). Apprendre à faire confiance. In Ogien, A. et Quéré, L. (dir.). *Les moments de la confiance. Connaissances, affects et engagements*. Paris : Économica. 63-85.
- Quéré, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux*. 19:108.125-152.
- Rempel, J.K., Holmes, J.G., et Zanna, M.P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 49.95-112.
- Rosnay, J. de. (1975). *Le macroscopie : vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Rotter, J.B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*. 26.443-452.
- Shapiro, D., Sheppard, B.U., et Cheraskin, L. (1992). Business on a handshake. *Negotiation Journal*. 8.365-377.
- Simmel, G. (1996). *Secret et sociétés secrètes*. France : Circé.
- Watier, P. (2008). *Éloge de la confiance*. Paris : Belin.
- Watzlawick, P.J., Helmick Beavin, J., et Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Williamson, O. (1975). *Markets and Hierarchies : Analysis and Antitrust Implications*. New York : The Free Press.
- Zucker L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure 1840-1920. In Staw, B.M. et Cummings, L.L. (dir.). *Research in Organizational Behaviour*. Greenwich CT : JAI Press. 53-111.