

Le système d'accueil et les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) au Québec

Marie Housen, Florence Pirard

Unité PERF

Unité Enfances

En collaboration avec Nathalie Bigras (Université du Québec à Montréal)

et Lise Tétreau (Cégep de Saint-Hyacinthe)

Janvier 2017



Sommaire

Sommaire.....	2
Liste des acronymes	3
Introduction	5
<i>Partie I : Présentation du contexte québécois.....</i>	8
1. L'accueil de l'enfance, quelques repères	8
1.1. La naissance d'un besoin	8
1.2. Entre 1970 et 1990 : les premières garderies populaires et les premières réglementations	8
1.3. Années 90 : la création des Centres de la Petite Enfance	9
1.4. De 2003 à nos jours : vers une restriction des budgets alloués à l'enfance	11
1.5. Types d'accueil au Québec aujourd'hui	12
1.6. Le programme éducatif des services de garde du Québec : Accueillir la petite enfance	21
1.7. Les types de formation	22
1.8. Tableau comparatif	30
1.9. Le programme de formation/stage novateur de la Halte-garderie du cœur.....	32
<i>Partie 2 : Discussion et retour sur le contexte de la FWB.....</i>	39
1. Éléments porteurs	39
1.1. (Re)définir le(s) profil(s)des professionnel-le-s de l'enfance	39
1.2. (Re)considérer les dispositifs de formation.....	40
1.3. Envisager une formation initiale de niveau supérieur spécifique à l'enfance	41
1.4. Souligner les responsabilités politiques	41
2. Freins à lever	41
2.1. Responsabilité politique	41
2.2. Responsabilité interinstitutionnelle	42
2.3. Responsabilité institutionnelle.....	42
3. Éléments relevés en lien avec le programme de formation novateur de la Halte- garderie du cœur	43
Bibliographie.....	45

Liste des acronymes

Acronyme	Définition
AEC	Attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance – programme d'études collégiales de courte durée (une à deux années) reconnu par le Ministère et élaboré à partir du DEC en techniques d'éducation à l'enfance (Québec).
AGE	Administration générale de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
AEP	Attestation d'étude professionnelle – que doit posséder chaque personne engagée dans un service de garde en milieu scolaire (SGMS) depuis 2011 (Québec).
APEF	Association paritaire de l'emploi et de la formation – regroupe les organisations d'employeurs et de travailleurs qui gèrent les « Fonds de sécurité d'existence » du secteur non marchand francophone et germanophone. En matière de formation continuée, il s'agit des Fonds sociaux de formation. L'APEF a été créée pour coordonner et amplifier les actions de ces Fonds. Elle assure également, par le regroupement des moyens humains et techniques, la promotion et le développement des actions mises en place par ces Fonds.
ARES	Académie de recherche et d'enseignement supérieur – fédération des établissements d'enseignement supérieur francophones de Belgique. Son rôle est d'assurer la coordination globale de leurs activités et de susciter entre eux le développement de collaborations.
BC	Bureau coordonnateur – reconnaît et coordonne le domicile d'une responsable d'un service de garde (RSG).
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel – établissement d'enseignement collégial public où sont offertes des formations techniques et préuniversitaires ainsi que les formations continues (Québec). Cela correspond à nos Hautes-Écoles.
CMJ	Centre jeunesse de la Montérégie – aide les jeunes en difficulté (Québec).
CPE	Centre de la petite enfance – réseau à but non lucratif géré par les parents et les travailleurs/-euses, destiné aux enfants âgés de 0 à 5 ans.
CSN	Confédération des syndicats nationaux (Québec).
DEC	Diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance – d'une durée de trois années après les études secondaires, forme des éducateurs et éducatrices de la petite enfance (0 à 12 ans) dans les différents services de garde (Québec).
DTÉE	Département en techniques d'éducation à l'enfance au Cégep (Québec).
FILE	Fédération des initiatives locales pour l'enfance – fédère des pouvoirs organisateurs dans le domaine de l'accueil, de la protection et de l'accompagnement des enfants sur l'ensemble de la CWB.
HGC	Halte-garderie du cœur – service créé du partenariat entre le CJM et le DTEÉ permettant d'accueillir les enfants durant une journée par semaine dans les locaux du collège pendant que leur parents y suivent une formation de soutien aux compétences parentales.
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec).

MFA	Ministère de la Famille et des Aînés (Québec).
NOE	Nouvelle Orientation Enfance asbl – initiative du personnel de terrain à destination d’autres professionnels de terrain. Cette association regroupe des professionnels de la petite enfance conscients que les milieux d’accueil peuvent jouer un rôle important de prévention et d’éducation.
ONE	Office de la Naissance et de l’Enfance – organisme de référence de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) pour toutes les questions relatives à l'enfance, aux politiques de l'enfance, à la protection de la mère et de l'enfant, à l'accompagnement médico-social de la (future) mère et de l'enfant, à l'accueil de l'enfant en dehors de son milieu familial et au soutien à la parentalité.
PERF	Professionnalisation en éducation : recherche et formation – unité de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l’Éducation (ULg).
RSG	Responsable service de garde.
SFMQ	Service francophone des métiers et des qualifications – rassemble les Services publics de l’emploi (S.P.E.), les Interlocuteurs sociaux, tous les opérateurs d’enseignement qualifiant, de formation et d’insertion socioprofessionnelle, ainsi que le Consortium de validation des compétences (CVDC) pour la Belgique francophone.
SGMS	Service de garde en milieu scolaire – fourni dans les écoles aux enfants âgés de 5 à 12 ans avant et après la classe et durant les périodes de dîner. Ces services sont sous la responsabilité du ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport et doivent être conformes à la Loi sur l’instruction publique et au Règlement sur les services de garde en milieu scolaire.
UQAM	Université du Québec à Montréal.
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières.

Introduction

Ce rapport s'inscrit dans le suivi de la recherche-action réalisée à la demande de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) et portant sur « Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives » (Pirard *et al.*, 2015).

L'importance d'**améliorer** la formation initiale dans l'accueil de l'enfance a été soulignée à maintes reprises depuis plusieurs dizaines d'années. Relevons entre autres les revendications de l'association Nouvelle Orientation Enfance a.s.b.l. (NOE) (Clymans, 1998) et plus récemment, les conclusions des États Généraux organisés par l'ONE en 2012. Fait important : cette problématique des formations initiales a été reconnue comme action prioritaire dans deux contrats de gestion successifs de l'ONE qui a décidé dès 2011 de soutenir des recherches participatives associant les acteurs du terrain (des responsables de lieux d'accueil et des fédérations professionnelles, des opérateurs de formation agréés par l'ONE, notamment pour la formation continue, des représentants des formations initiales existantes et de Hautes Écoles, des agents de l'ONE et d'autres administrations concernées ainsi que des responsables politiques). Ceci montre que le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), les responsables de l'ONE, le Conseil d'administration et l'administration de l'ONE dans son ensemble ont entendu et compris l'enjeu de la formation initiale. Il s'agissait de réfléchir ensemble à la manière de construire un système de formation efficient, à la hauteur des exigences des métiers de l'accueil, sachant qu'à l'heure actuelle, les modèles qui dictent son organisation datent – pour certains aspects encore – des années 60 ou 70. Nous avons une **responsabilité collective** à la repenser pour les cinq, dix, quinze, vingt ans à venir.

De 2011 à 2015, l'ONE a chargé l'équipe de recherche PERF, dirigée par la Pr Florence Pirard de l'Université de Liège, de mener deux recherches successives en vue de mieux définir les **compétences** indispensables aux métiers de l'accueil de l'enfance et de faire des recommandations pour en améliorer les **formations initiales**. La première recherche (César *et al.*, 2011) proposait une analyse de référentiels métiers et de formation en FWB, couplée à une synthèse des recommandations issue de la littérature. Elle associait les acteurs de terrain sur les questions de compétences professionnelles et de formation dans le cadre de focus groupes suivis de deux journées d'études. Elle débouchait sur une série de recommandations relatives aux formations existantes et soulignait l'importance de créer une formation de niveau supérieur pour les professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance (0-12 ans) tout en veillant à assurer les conditions statutaires et de travail nécessaires à un développement de la professionnalisation.

La deuxième recherche (Pirard *et al.*, 2015) développait une analyse approfondie des questions de compétences et de formation professionnelles, en les confrontant aux réflexions et réformes engagées dans d'autres contextes européens reconnus pour leur investissement dans l'accueil de l'enfance et la formation des professionnel-le-s qui y travaillent : les systèmes français (François, Pools & Pirard, 2014), flamand (François, Pools & Pirard, 2015), anglais (Pools, François & Pirard, 2015) et suédois (Pools, François & Pirard, 2015). Cette deuxième recherche s'intéressait également aux conséquences en termes de conception d'un futur système de formation à promouvoir en FWB. Le rapport se concluait par 12 **recommandations** pour une réforme de la formation initiale de ces professionnel-le-s.

La question du suivi s'est posée au terme de ces recherches. Aussi, en avril 2016, l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) soumet un marché complémentaire relatif à la « recherche 123 ». Il rappelle que « le Rapport de recherche avec ses 12 recommandations a été approuvé par le conseil d'administration de l'ONE en septembre 2015, présenté au conseil d'avis et rendu accessible sur son site dès 2015 ». Il stipule aussi que « l'ONE a pris l'initiative d'organiser une présentation aux représentants des différents cabinets ministériels et aux administrations concernés. L'ONE prend en compte les résultats et les recommandations de la recherche dans les travaux de réforme de la réglementation des milieux d'accueil de l'enfance ». Si, à l'évidence, la formation doit développer chez les professionnel-le-s les connaissances et les compétences requises pour rencontrer d'une façon optimale les besoins et les droits des enfants et des familles, elle ne peut y parvenir seule. Rappelons qu'il est essentiel que les accompagnements des professionnel-le-s de terrain par les formations continues ou les agents de l'ONE, ainsi que les statuts et les conditions de travail, soient articulés en fonction des acquis de la formation initiale. Cette articulation doit s'inscrire dans le cadre d'un « **système compétent** », c'est-à-dire qui assure les conditions de mise en œuvre et de développement des compétences acquises dans le cadre des formations initiales, à la fois sur les plans individuels, d'équipe, institutionnels et de gouvernance. Deux objectifs sont alors visés par le marché complémentaire. Le premier vise à « **informer, communiquer** à propos des résultats de la recherche » ; le second à « identifier des **pistes de ressources** pour la mise en place de formations de niveau supérieur ».

Depuis le dépôt du dernier Rapport de recherche en 2015, les actions de **communication** sur ces recommandations se sont multipliées (ONE, File, APEF, cabinets ministériels, SFMQ, Arès, AGE, Hautes Écoles, NOE, opérateurs de formation continuée agréés par l'ONE, etc.). Elles ont non seulement permis de diffuser l'information, mais surtout de susciter des débats essentiels pour une progression du secteur. Elles ont répondu à certaines appréhensions comme celles du monde associatif qui comporte une bonne part de volontariat. En effet, en 1919, date de création de l'ONE, les œuvres de l'enfance reposaient essentiellement sur l'action de bénévoles mobilisés autour de problèmes de santé maternelle et infantile. Aujourd'hui, les bénévoles volontaires sont partie prenante de bon nombre de secteurs de l'accueil que l'ONE soutient, en particulier les écoles de devoir, les centres de vacances et l'accueil extrascolaire. Le parcours suivi par ces bénévoles dans le cadre d'une éducation non formelle doit aussi être reconnu et garder sa place dans l'ensemble de la réflexion. Il ne s'agit pas de supplanter un système d'éducation ou de formation par un autre, mais bien de valoriser les différents parcours de formation et d'offrir de réelles possibilités de **progression**.

Une des pistes de recherche fut d'envisager la mise en place de formations de niveau supérieur, sans les dissocier des formations existantes. Dans cette perspective, une journée d'étude centrée sur **la découverte du système éducatif et de formation au Québec fut organisée** à l'intention des participants de la « recherche 123 » et des autres partenaires concernés associés à ce suivi, en particulier des enseignants de Haute École et les partenaires de l'APEF (Association Paritaire de l'Emploi et de la Formation). Cette journée s'est inscrite dans la poursuite de l'analyse des systèmes éducatifs et de formation européens de référence. En effet, tout en soutenant la dynamique participative initiée depuis le début des recherches, il s'agissait aussi d'offrir un complément d'information aux travaux réalisés sur les systèmes éducatifs et de formation en France, en Flandre, en Angleterre et en Suède.

Au Québec, il existe une **formation de niveau supérieur** pour les éducateurs qui prennent en charge des enfants de 0 à 12 ans **depuis 1975**. Notre rapport présente les choix opérés dans ce contexte reconnu pour son investissement dans l'enfance. Il s'appuie sur l'expertise de deux conférencières québécoises qui sont intervenues durant la journée d'étude : le Pr Nathalie Bigras, professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal et directrice scientifique de l'équipe de recherche sur la « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance » et Mme Lise Tétreau, enseignante au Cégep de Saint-Hyacinthe et conceptrice du programme de formation. Le rapport est rédigé en deux parties. La première présente le système d'accueil dans son contexte historique et politique ainsi que les compétences professionnelles visées et les formations initiales mises en place pour le personnel, avec une attention particulière pour la formation des éducateurs/-trices. Cette première partie se focalise aussi sur un programme de formation novateur qui veut pallier aux difficultés de transfert des compétences des étudiantes en situation réelle complexe grâce à un accompagnement *in situ* des enseignantes centré sur les processus de la pratique réflexive. La deuxième partie du rapport expose les idées retenues par les participants lors des présentations québécoises et/ou des questionnements qu'elles suscitaient chez eux, à partir de leur propre position en FWB. La démarche cherche à susciter la réflexion afin d'enrichir les perspectives à venir. Nous invitons le lecteur à découvrir le système éducatif et de formation québécois, en rappelant la devise de Marcel Proust : « *le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux* ».

Florence Pirard

Responsable de l'Unité PERF

Benoît Parmentier

Administrateur général de l'ONE

Partie I : Présentation du contexte québécois

1. L'accueil de l'enfance, quelques repères

Au Québec, les « salles d'asile », premiers services de garde, ont vu le jour à la fin du 19^e siècle. Sous la direction de religieuses, celles-ci étaient principalement destinées aux mères veuves ou divorcées pour qui travailler était un besoin vital et qui devaient donc faire garder leurs enfants. Ces structures, financées en partie par les contributions parentales et par les donations, ont fermé leur porte par manque de financement en 1910 (Berger, Héroux & Sheridan, 2011).

Au cours de la Seconde Guerre mondiale, de nouvelles structures d'accueil furent créées et subsidiées massivement par l'État afin de permettre aux femmes de contribuer à l'effort de guerre. Une fois la guerre terminée, l'État a mis fin aux subsides et ces milieux d'accueil ont fermé leurs portes, l'État estimant que les femmes pouvaient désormais retrouver leur foyer (Mahon, 2002).

1.1. La naissance d'un besoin

Durant les années 60, plusieurs événements sociaux majeurs ont contribué à la réouverture du débat sur la mise en place de services de garde. La révolution tranquille, conduisant, entre autres, à une démocratisation de l'enseignement et à une réorganisation de l'enseignement supérieur, la montée du féminisme, marquée par les revendications sur le droit des femmes à accéder au marché du travail et à la formation et impliquant de nombreux questionnements sociétaux, ont été des éléments déclencheurs d'une réforme des institutions.

En 1962, le ministère de l'Éducation vote la gratuité de l'école pour les 12 années d'études que compte la scolarité obligatoire au Québec (sept années de primaire et cinq années de secondaire) et amorce une réflexion majeure – et très innovante – sur la possibilité de créer un système collégial qui comprend une formation générale et professionnelle avant l'université. C'est en 1975, pour le domaine de l'enfance, que cette réflexion aboutira à la création d'une formation professionnalisante, développée ci-après, qui comprend trois années d'études après l'école secondaire, et appelée à l'origine « *Techniques d'éducation en services de garde* », pour être renommée 20 ans plus tard « *Techniques d'éducation à l'enfance* ». Cette innovation allait de paire avec un problème majeur d'explosion démographique et conduisit à développer les services d'accueil.

1.2. Entre 1970 et 1990 : les premières garderies populaires et les premières réglementations

C'est en 1971 que le gouvernement fédéral lance des programmes destinés à subventionner la mise en place de projets communautaires de services de garde à but non lucratif. C'est donc entre 1972 et 1974 « [...] qu'une trentaine de garderies sans but lucratif issues de ces programmes ouvrent leurs portes à Montréal, sur un total d'environ 70 sur l'ensemble du Québec » (Berger et al., 2011, p. 29). L'ouverture de ces garderies dites « populaires » entraîne « [...] une reconnaissance d'une certaine

forme de responsabilité collective en matière de petite enfance » (Association Québécoise des CPE). Cette forme de reconnaissance est appuyée législativement en 1974 par l'adoption du plan Bacon offrant une déduction fiscale pour les parents dont les enfants fréquentent ces services. Parallèlement à ces différentes mesures, la première filière d'étude collégiale en « Techniques d'éducation en services de garde » ouvre ses portes en septembre 1975. Peu d'étudiants s'inscrivirent cependant à cette formation car le métier était à l'époque considéré comme peu attrayant et sous-payé. La fin de cette décennie est marquée par la création de la Loi-cadre sur les services de garde à l'enfance aboutissant, en 1980, à la création officielle de l'Office des services de garde à l'enfance.

Cet office est chargé de :

- coordonner, promouvoir et contrôler l'organisation et le développement des services de garde régis par la loi ;
- verser des subventions de fonctionnement et d'implantation aux garderies sans but lucratif ;
- gérer les programmes d'exonération et d'aide financière (jusqu'à 75 % de la prise en charge) pour les enfants issus de famille à revenu faible ou modeste en service de garde régi.

Deux éléments de réglementations importants sont de sa compétence : pour ouvrir un service de garde, un permis doit être obtenu. Il s'accompagne de grandes exigences concernant la formation initiale et un ratio légiféré enfants/éducateur/-trice doit être respecté : un-e éducateur/-trice pour cinq enfants âgés de 0 à 18 mois, un-e pour huit enfants âgés de 18 mois à 48 mois et un-e pour 10 enfants âgés de plus de 48 mois.

Les années 80 sont marquées par une croissance constante du nombre de places créées chaque année et parallèlement par les premières vagues de syndicalisation avec une mobilisation pour l'amélioration des conditions de travail et « [...] *pour des mesures sociales favorisant l'égalité entre les sexes (congrés de maternité, conciliation travail-famille, garderies, ...)* » (Association Québécoises des CPE).

1.3. Années 90 : la création des Centres de la Petite Enfance

En février 1991, le gouvernement forme un groupe de travail avec comme « [...] *mandat d'identifier et de [...] proposer des moyens permettant de prévenir l'apparition de problèmes graves chez les jeunes. [...] d'identifier les actions propres à prévenir ces problèmes ou à en diminuer l'ampleur de façon significative.* » (Rapport du groupe de travail pour les jeunes, 1991, p. 9). Dans ce rapport, l'idée de créer un réseau de services de garde éducatifs y est évoquée comme piste de solution à la prévention et à la réduction de la pauvreté.

En 1997, le gouvernement prend la décision de créer un ministère entièrement dédié à la famille et à l'enfance qui regroupe les services du Secrétariat à la famille et l'Office des services de garde à l'enfance (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Le gouvernement confie à ce nouveau ministère la responsabilité d'implanter trois mesures essentielles : « *le développement accéléré des services de garde éducatifs à coûts minimes, la création d'un régime québécois d'assurance parentale ainsi que la réforme du soutien financier par l'instauration de l'allocation unifiée pour enfants* » (Conseil de la famille et de l'enfance Québec, 2008, p. 15). Ces réorientations sociales poursuivaient trois objectifs :

lutter contre la pauvreté, accroître l'incitation au travail et favoriser le développement et l'égalité des chances pour les enfants (Lefebvre & Merrigan, 2005).

Le développement accéléré des services de garde éducatifs à coûts minimes fut une avancée majeure pour le secteur de la petite enfance. L'activation de cette mesure a permis la création d'un réseau de centres de la petite enfance (CPE), à but non lucratif, géré par les parents et les travailleurs/-euses ; ces centres étaient destinés aux enfants âgés de 0 à 5 ans. Les CPE sont nés de la conjugaison des deux réseaux existants, à savoir les garderies sans but lucratif (appelées installations) et les agences de garde en milieu familial qui supervisaient jusqu'alors les services de garde éducatifs en milieu familial. L'objectif était de créer « [...] *un réseau de services de garde éducatifs à l'enfance fondé sur les principes d'universalité, de qualité et d'accessibilité* » (Robitaille & Issalys, 2014). Leur mission était de développer des services intégrés destinés à la petite enfance (les services de garde en milieu familial devaient donc développer des installations et inversement pour les installations) où parents et enfants auraient accès à une gamme complète de services de première ligne, à un prix abordable de 5\$ par jour. Le développement de ces places à prix réduit s'est fait progressivement. Au départ (septembre 1997), seuls les enfants de 4 ans étaient admis. Mais dès septembre 2000, tous les enfants de 0 à 5 ans étaient éligibles. Les services de garde (installations ou milieux familiaux) chapeautés par les CPE « [...] *sont tous sans but lucratif et administrés par des conseils d'administration où siègent majoritairement les parents utilisateurs* » (Tougas, 2002, p. 4). On assiste donc à cette époque à un développement important des places à contribution réduite allant de 74 058 en 1997-1998 à 113 345 places en 2000-2001. Auparavant, les familles qui n'avaient pas de places en CPE devaient alors se tourner vers le secteur privé où les places étaient plus chères et ne permettaient pas d'exonération d'impôts.

La création d'un régime québécois d'assurance parentale vise à maintenir les revenus pendant les congés de maternité et les congés parentaux. Cette assurance est à hauteur de 70 % du revenu net et n'est pas imposable (Gouvernement du Québec, 1997). La durée du congé de maternité est de 18 semaines et celle du congé parental est de 52 semaines, soit une durée totale de 70 semaines, prises en charge pour les personnes admissibles à ce régime (contribution via l'employeur ou eux-mêmes pour les travailleurs autonomes) (Tremblay, 2009). Depuis 2006, le Québec, inspiré par les pays nordiques européens, a réservé une période de trois à cinq semaines au père, non transférable à la mère. Tremblay, Doucet et McKay (2015, p. 41) expliquent que « *les pères québécois se sont rapidement appropriés cette innovation et sont aujourd'hui 80 % à prendre le congé de paternité qui leur est réservé [...] même si les taux de participation peuvent varier selon les secteurs [...]* ». Comme le montre le tableau ci-dessous, il existe une certaine flexibilité dans la manière de prendre ces congés. Par exemple, le congé de maternité peut comporter 18 semaines d'arrêt de travail à 70 % du salaire ou 15 semaines à 75 % du salaire net.

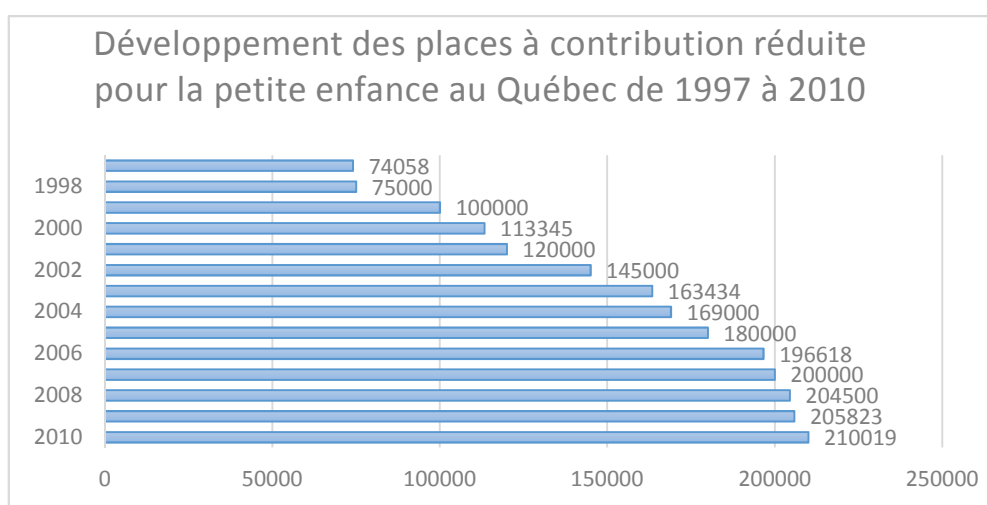
Congé de maternité	Congé de paternité	Congé parental
18 semaines à 70 % du salaire ou 15 semaines à 75 % de la rémunération, avec un plafond de \$ CAN 69 000 par an (en 2014) en salaire pour calculer les prestations.	5 semaines à 70 % du salaire ou 3 semaines à 75 % de la rémunération, avec un plafond de \$ CAN 69 000 par an (en 2014) en salaire pour calculer les prestations.	32 semaines, 7 semaines à 70 % du salaire et 25 semaines à 55 % ou 25 semaines à 75 % de rémunération, avec un plafond de \$ CAN 69 000 par an (en 2014) en salaire pour calculer les prestations.

Source : Tremblay, Doucet & McKay, 2015, p. 23

L'instauration de l'**allocation unifiée pour enfants** de 0 à 18 ans visait « *essentiellement à assurer l'équité par un soutien universel aux familles et une aide accrue aux familles à faible revenu* » (Dagenais, 2001, p. 2). Cette allocation unifiée a remplacé plusieurs autres mesures d'aide aux familles, à l'exception du crédit d'impôts remboursable pour enfants à charge et du crédit pour famille monoparentale. Cette aide visant à avantager les familles précarisées, varie en fonction des revenus. Le Gouvernement du Québec (1997, p. VIII) précise que « *la réduction de l'écart entre le soutien financier accordé aux familles prestataires de l'aide sociale et celui apporté aux familles de travailleurs à faible revenu encouragera ces dernières à demeurer sur le marché du travail* ».

1.4. De 2003 à nos jours : vers une restriction des budgets alloués à l'enfance

Suite aux élections d'avril 2003, le gouvernement social-démocrate est remplacé par un gouvernement libéral. Le secteur va dès lors connaître des modifications majeures tant dans la structuration de l'offre des services d'accueil que dans le financement. Dès cette année et pour la première fois, le gouvernement attribue des places à contribution réduite aux garderies privées à but lucratif qui deviennent alors des garderies privées subventionnées. Puis, en janvier 2004, on instaure une augmentation de la contribution parentale : de 5\$ à 7\$ par jour. Cette augmentation est accompagnée d'une diminution du financement gouvernemental accordé aux CPE. En 2006, le réseau des CPE subit une restructuration, les services de garde en milieu familial sont retirés de leur fonction et seront désormais gérés par un bureau coordonnateur (Groupe de travail sur les services de gardes CSN, 2010, p. 15). Cette restructuration majeure a eu un impact direct sur le volet pédagogique puisque c'est plus d'un millier de travailleurs/-euses, principalement des conseillers/ères pédagogiques, qui ont perdu leur emploi. À partir de 2006, comme le montre le graphique ci-dessous, si les places à contribution réduite continuent à s'accroître, c'est de façon beaucoup plus limitée. Cette limitation de création de places se cumule à d'importantes coupes budgétaires, le gouvernement cherchant avant tout à atteindre un déficit zéro.



Graphique 1 : Développement des places à contribution réduite pour la petite enfance au Québec de 1997 à 2010
Source : ministère de la Famille et des Aînés

En 2015, une nouvelle augmentation de la contribution financière des parents est effectuée, portant le coût à 7,30\$. À partir de 2016, un coût additionnel, modulé en fonction des revenus des parents, est ajouté à la contribution fixe qui est maintenant de 7,55\$.

À l'heure actuelle, quatre modes principaux d'accueil avant l'entrée à l'école maternelle coexistent au Québec :

- les CPE (appelés « installations ») qui accueillent 60 à 80 enfants regroupés par âge,
- les services de garde en milieu familial gérés par les bureaux coordonnateurs,
- les garderies privées subventionnées,
- les garderies privées non subventionnées.

À l'instar des autres pays étudiés, le personnel travaillant dans ces différentes structures y est essentiellement féminin. Hors services de garde en milieu familial (où ils sont présents à hauteur de 0,6 %), les hommes représentent maximum 3 % du personnel travaillant auprès des enfants. Dans la catégorie personnel d'encadrement, les hommes occupent au maximum 23,6 % des postes en 2013 (Gouvernement du Québec, 2015a).

1.5. Types d'accueil au Québec aujourd'hui

Le Québec, à l'instar de la France et de la Belgique, fait partie des pays à systèmes dits divisés où l'offre des services d'accueil dépend de ministères différents en fonction de l'âge des enfants (0-5 ans et 5-12 ans).

L'enseignement à la maternelle 5 ans est non obligatoire et gratuit (98 % des enfants y sont inscrits). Il comprend une année et les enfants y sont éligibles dès l'âge de 5 ans. La scolarité obligatoire de 12 ans débute dès l'âge de 6 ans.

Le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) est compétent pour l'accueil d'enfants de 0 à 5 ans dans les milieux suivants :

- Les installations représentées par :
 - les centres de la petite enfance (CPE) ;
 - les garderies privées subventionnées ;
 - les garderies privées non subventionnées ;

Ces différents milieux d'accueil sont dits reconnus et doivent donc **obtenir un permis** délivré par le MFA. Le permis doit être renouvelé tous les cinq ans, une inspection a lieu tous les ans et un rapport d'activité doit être remis tous les ans. Ils sont **tous soumis au Règlement sur les services de garde** et doivent donc tous répondre à plusieurs exigences notamment en matière de ratios éducateurs/enfants et de qualification du personnel. L'article 21 relatif au ratio précise : « *Le titulaire d'un permis doit s'assurer que le nombre minimum de membres du personnel de garde présents pour assurer la garde des enfants qu'il reçoit dans son installation respecte les ratios suivants :*

1. un membre pour 5 enfants ou moins, âgés de moins de 18 mois, présents ;
2. un membre pour 8 enfants ou moins, âgés de 18 mois à moins de 4 ans, présents ;
3. un membre pour 10 enfants ou moins, âgés de 4 ans à moins de 5 ans au 30 septembre, présents. » (Gouvernement du Québec, 2015b).

Les articles 22, 23, 23.1, 23.2 précisent qu'au moins **deux membres du personnel de garde sur trois doivent être qualifiés**, c'est-à-dire détenteurs d'un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou toute autre équivalence reconnue par le ministre. De plus, l'article 20 stipule « [...] *que chaque membre de son personnel de garde est titulaire d'un certificat, datant d'au plus trois ans, attestant la réussite d'un cours de secourisme adapté à la petite enfance d'une durée minimale de 8 heures comprenant un volet sur la gestion de réactions allergiques sévères ou d'un cours d'appoint d'une durée minimale de 6 heures visant la mise à jour des connaissances acquises dans le cadre du cours de secourisme adapté à la petite enfance.* » (Gouvernement du Québec, 2015b). Il s'agit bien entendu de qualifications minimales attendues. Selon Lise Tétreau (communication personnelle, 2016), une part importante des CPE présente une proportion de personnel qualifié supérieure à 2 pour 3. Par contre, bien que la réglementation exige une proportion de deux éducateurs formés sur trois, on retrouve une proportion plus importante de personnel non qualifié en garderies non subventionnées qu'en garderies subventionnées et en CPE (Gingras, Lavoie et Audet, 2015)]. Ainsi, dans les garderies non subventionnées accueillant des poupons, seuls 53 % du personnel éducatif est qualifié. De surcroit, parmi les non qualifiés, 28,8 % des éducatrices détiennent uniquement un diplôme d'étude secondaire ou un diplôme d'étude primaire (DEP). Cette proportion de personnel qualifié d'un DEP est plutôt de 3,7 % dans les CPE.

Tout service de garde éducatif doit également se doter d'un programme éducatif répondant aux principes du programme éducatif des services de garde *Accueillir la petite enfance*.

- Les services de garde en milieu familial reconnus.

Ce type de services nécessite **l'obtention d'une reconnaissance par un bureau coordonnateur** et il n'est pas soumis aux mêmes règles concernant le ratio éducateurs/enfants et le niveau de qualification du personnel.

Le ministère de l'Éducation quant à lui est responsable de l'accueil d'enfants à partir de 5 ans, pour :

- l'école,
- les services de garde en milieu scolaire.

Pour ouvrir, le service de garde en milieu scolaire n'est pas soumis à l'obligation légale d'obtention d'un permis.

D'autres modes de garde existent (halte-garderie, jardins d'enfants, travailleuses autonomes) mais ne sont régis par aucun ministère et donc non soumis à la Loi sur les services de garde éducatifs. Ceux-ci sont mentionnés à titre indicatif, ils ne seront pas traités au sein de ce rapport.

1.5.1. Les centres de la petite enfance (CPE)

Les CPE sont des organismes fournissant des services de garde éducatifs à **but non lucratif** et offrant des **places à contributions réduites**. Le **conseil d'administration** d'un CPE doit comporter au moins sept membres, dont les **deux tiers au minimum** doivent être **des parents** utilisateurs ou futurs usagers ; au moins un membre est issu du milieu des affaires ou du milieu institutionnel, social, éducatif ou communautaire ; maximum deux membres peuvent être issus du personnel du centre (Loi sur les services éducatifs à l'enfance, 2016). Un CPE peut comporter une à cinq installations, chacune d'elles pouvant recevoir un maximum de 80 enfants, de 0 à 5 ans, regroupés par âge, pour une période qui ne peut excéder 48 heures consécutives (Gouvernement du Québec, 2015b).

La gestion des CPE assurée en grande partie par les parents usagers permet « [...] *de jouer un rôle prépondérant dans l'organisation des services et dans les choix éducatifs. [...]. C'est une manière de confirmer que les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants et qu'à ce titre, ils doivent être partie prenante et moteur des décisions administratives et éducatives qui les concernent* » (Tougas, 2002, p. 5). **Les parents** sont les **premiers maîtres d'œuvre de l'éducation de leurs enfants** et, à ce titre, **sont tout à fait intégrés au processus décisionnel**. Selon Tougas (2002, p. 5), le gouvernement souhaitait « [...] *que les CPE deviennent graduellement des « lieux d'échange et d'entraide entre les parents », qu'ils organisent des services à leur intention et travaillent en concertation avec les partenaires du milieu (réseau de la santé et des services sociaux, municipalités, réseau de l'éducation, groupes communautaires ou familiaux, etc.) pour rendre ces services accessibles au plus grand nombre* ». On note donc au Québec une volonté appuyée de reconnaître l'importance d'une posture professionnelle, d'assurer de bonnes conditions de travail et d'intégrer les familles dans le lieu d'accueil et sa gestion.

Les CPE sont porteurs d'une mission plus large de services à la petite enfance qui dépasse le simple service de garde. Il est cependant également important de préciser que bien que tous les CPE soient soumis à des réglementations communes, **chaque organisme** est autonome et **dispose de son propre projet pédagogique**, lui conférant un caractère spécifique et individuel. À l'origine, les CPE ont été mis en place pour devenir « [...] *un réseau d'établissements qui avait pour objectif d'être universel et de haute qualité, contrôlé par des parents, et soutenu par le financement public* » (Bigras, Lemay, Brunson, Lehrer, Cantin, Charron, Cadoret & Fournier, 2015, p.5). L'universalité n'a pu être rencontrée par le nombre croissant de places créées depuis le début de cette politique familiale. Cet objectif d'universalité est aussi mis en péril par les différentes réformes et/ou projet de réforme de la législation (octroi de places à contributions réduites aux garderies privées, augmentation du coût, pénalité en cas de non présence d'un enfant inscrit) avec paradoxalement comme conséquence une accessibilité réduite pour les familles les plus vulnérables alors que c'est pour elles que l'accès à un service de garde éducatif de qualité est le plus bénéfique. Couturier et Hurteau (2016, p. 13) précise que les CPE « [...] *avec leur modèle de démocratie participative qui permet une plus grande implication des parents dans la gestion régulière des établissements, demeurent le mode d'installation le plus directement fidèle à l'esprit de la loi. [...] Des parents d'origines culturelles et socioéconomiques diverses, possédant différentes connaissances sur l'éducation et le développement des enfants, peuvent se rencontrer, échanger et s'assurer du meilleur service possible pour leurs enfants* ».

Au 30 septembre 2016, 1 525 installations sont sous la responsabilité des CPE, permettant d'accueillir 92 398 enfants (Gouvernement du Québec, 2016).

1.5.2. Les garderies privées subventionnées

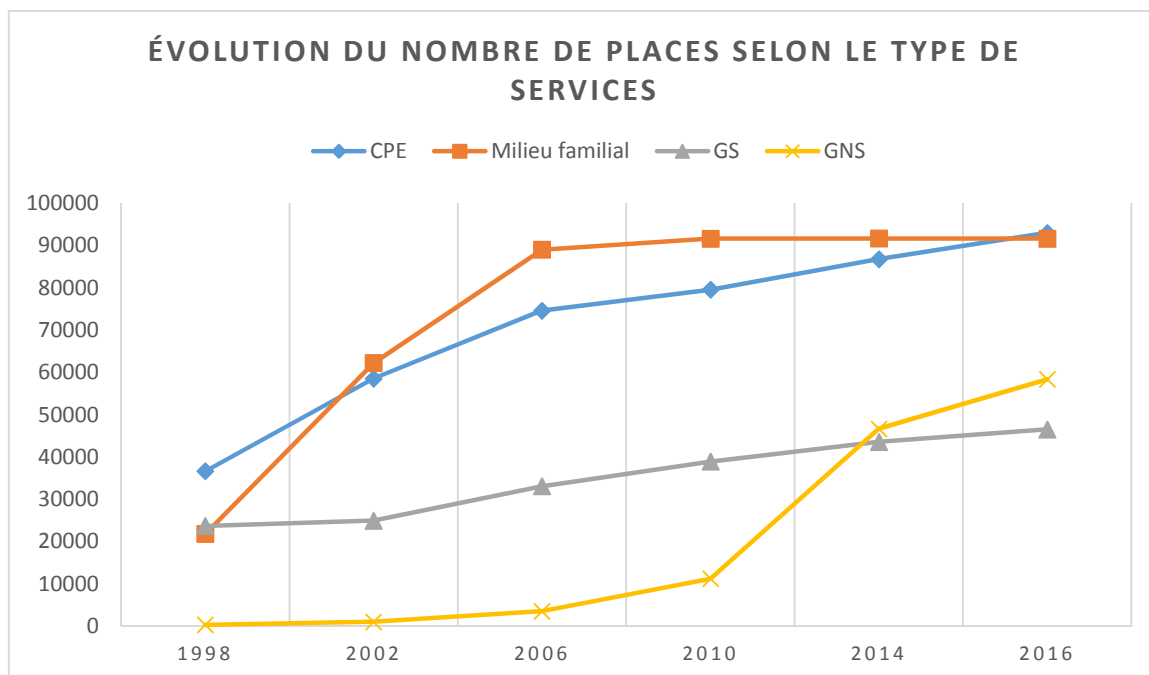
Les garderies privées subventionnées sont des organismes à **but lucratif** dirigées par une personne physique ou morale fournissant des services de garde à maximum 80 enfants, regroupés par groupe d'âges. Elles ont l'obligation de mettre en place un **comité consultatif, non décisionnel et constitué d'au moins cinq parents usagers**, pour traiter tous les aspects touchant la garde des enfants reçus à la garderie. Étant subventionnées **depuis 2003**, ces milieux offrent aussi désormais des **places à contribution réduite**. Entre 2003 et 2010, le taux de croissance des places à contribution réduite a d'ailleurs augmenté plus rapidement dans ce mode de garde : 57 % contre 26 % en CPE.

Le taux d'encadrement par du **personnel qualifié** (détenteur du DEC) est ici **moins important** (71,6 %) **qu'en CPE** (82,1 %). De plus, « *contrairement au CPE, elles n'ont pas l'obligation de respecter les échelles salariales déterminées par le ministère* » engendrant un taux de roulement du personnel plus important (Groupe de travail sur les services de gardes CSN, 2010, p. 18).

En septembre 2016, on dénombre 706 garderies accueillant 46 057 enfants (Gouvernement du Québec, 2016).

1.5.3. Les garderies privées non subventionnées

Les garderies privées non subventionnées se distinguent des garderies privées subventionnées par le fait qu'elles **fixent elles-mêmes leur tarif journalier** pouvant aller de 25 à 50\$ par jour. Comme le montre le graphique ci-dessous, ces milieux de garde plus onéreux ont pourtant connu un essor fulgurant à partir de 2009 lorsque le crédit d'impôts a été augmenté et son utilisation facilitée par un remboursement mensuel, ce qui a permis aux parents de faire garder leurs enfants pour un coût similaire voire moindre que dans les installations subventionnées, le pourcentage des frais remboursés grâce au crédit d'impôts variant entre 26 % et 75 % selon le revenu familial. Le nombre de places offertes par ces milieux de garde est alors passé de 271 en 1998 à 55 256 en 2016 (Gouvernement du Québec, 2016 ; Couturier & Hurteau, 2016). C'est dans ce mode de garde que **le taux de personnel qualifié est le plus faible** (46,3 %).



Graphique 2 : Évolution du nombre de places selon le type de services.
Source : ministère de la Famille et des Aînés

1.5.4. Les services de garde éducatif en milieu familial reconnus

Les services de garde éducatif en milieu familial reconnus offrent des **places à contribution réduite**, pour un **maximum de six enfants** (neuf si le/la professionnel-le est assistée d'un deuxième adulte), pour une période consécutive ne pouvant excéder 24 heures, au domicile d'un-e responsable d'un service de garde (RSG) qui est **reconnu-e et coordonné-e par un bureau coordonnateur (BC)**. Les bureaux coordonnateurs ont été mis en place à partir de 2006 lorsque le réseau CPE, suite à une restructuration, perd la gestion du volet familial. Avant 2006, les CPE devaient fournir un soutien pédagogique et s'assurer de la conformité des services à la loi et aux règlements d'une dizaine de RSG. Depuis la réforme, les RSG sont désormais sous la coordination de ces bureaux coordonnateurs dûment accrédités, qui, en raison de leur expertise, sont généralement des CPE (BC-CPE). Ces BC-CPE doivent depuis coordonner en moyenne 90 RSG et jusqu'à 150 dans certains cas (Groupe de travail sur les services de gardes CSN, 2010). Le **mandat de ces bureaux** est de **structurer**, pour un territoire donné, les services éducatifs offerts par les RSG, de **veiller au cadre normatif** (réalisation à l'improviste de trois visites par an) et d'**offrir un soutien pédagogique et technique** lorsqu'on leur en fait la demande (Gouvernement du Québec, 2016). Le conseil d'administration d'un CPE doit être modifié lorsqu'il est agréé comme bureau coordonnateur : le conseil devra alors comprendre au minimum neuf membres. Deux tiers au moins seront des parents répartis à parts égales entre les parents utilisateurs des installations sous la gestion du CPE et ceux usagers des services de garde en milieu familial qu'il coordonne. Une personne au maximum sera un membre RSG.

Légalement, en termes de formation, un-e **RSG** se doit uniquement d'avoir suivi une **formation d'au moins 45 heures** qui porte sur :

1. le rôle d'une personne responsable d'un service de garde en milieu familial,
2. le développement de l'enfant (30 heures au minimum),
3. la sécurité, la santé et l'alimentation,
4. le programme éducatif prévu par la loi.

Annuellement, il/elle doit suivre six heures d'activités de perfectionnement portant sur les sujets précités dont trois heures minimum devront porter sur le développement de l'enfant et le programme éducatif prévu par la loi (Gouvernement du Québec, 2016). Si le/la RSG est assisté-e par une personne, celle-ci doit, au plus tard six mois après son entrée en fonction, suivre une formation d'au moins 12 heures.

En tant que RSG affiliée à un BC, il/elle peut recevoir jusqu'à 6 enfants comprenant au maximum 2 enfants de moins de 18 mois et en incluant ses enfants d'âge préscolaire. Si la RSG est assistée d'un adulte, elles peuvent prendre en charge neuf enfants dont un maximum de quatre enfants de moins de 18 mois. Au 30 septembre 2016, ces services accueillaient 91 604 enfants.

1.5.5. Les services de garde en milieu scolaire¹

Ces services de garde en milieu scolaire (SGMS) sont fournis dans les écoles aux **enfants âgés de 5 à 12 ans** avant et après la classe et durant les périodes de dîner. Ces services sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et doivent se conformer à la Loi sur l'instruction publique et au Règlement sur les services de garde en milieu scolaire (Groupe de travail sur les services de gardes CSN, 2010).

Bref historique

Historiquement, le développement des SGMS est étroitement lié à celui des services de garde de la petite enfance (0-5 ans). C'est à l'initiative de parents qui souhaitent endiguer le phénomène des enfants « à la clé au cou² » que les premiers services de garde pour enfants en âge scolaire voient le jour (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). En 1979, avec la Loi sur les services de garde à l'enfance, on reconnaît aux enfants d'âge scolaire le droit de bénéficier des services de garde avant, pendant et après les heures d'enseignement. Entre le début des années 80 et la fin des années 90, les SGMS se développent mais aucune norme n'est réellement mise en place par les organes décisionnels.

En 1997, l'éducation connaît une réforme qui permet une accessibilité à temps plein à la maternelle dès l'âge de 5 ans alors qu'elle était proposée à mi-temps auparavant. Au même moment, la pré-maternelle dès 4 ans pour les enfants de milieux défavorisés devient un service gratuit à raison de cinq demi-journées par semaine. Ces enfants sont donc pris en charge soit dans les écoles maternelles par des enseignant-e-s, soit dans les CPE par des éducateurs/-trices (Gouvernement du Québec, 1997). Depuis 1998, les commissions scolaires ont l'obligation d'offrir un service de garde éducatif et des places à contribution réduite (5\$/jour) à tout conseil d'établissement qui en fait la

¹ Cette partie est le fruit d'un travail de recherche, nos collaboratrices canadiennes ne connaissant pas ce volet, cette partie n'a pas été relue.

² « Il s'agit des enfants qui demeurent seuls à la maison le midi ou entre la fin des classes et le retour du travail de leurs parents » (Conseil supérieur de l'éducation, 2006, p. 18).

demande. Cette obligation a grandement favorisé l'accessibilité et le nombre de places ouvertes ne cesse de croître, depuis cette mesure. C'est également cette même année qu'un règlement propre au SGMS voit le jour, permettant de structurer ces services en fonction d'objectifs et de normes. Reconnus comme des lieux éducatifs au sens large, il est d'ailleurs exigé qu'ils accordent une certaine importance aux devoirs et aux leçons (Conseil supérieur d'éducation, 2006). En 2001, dans un rapport à l'assemblée nationale, le Vérificateur Général du Québec explique qu'« *après avoir mis l'accent sur l'accessibilité, le réseau devra se prononcer sur la qualité de service recherchée* » (Vérificateur Général du Québec, 2001, p. 234), affirmant que la qualité des services est très variable. Des années 2000 à nos jours, à l'instar des services de garde de la petite enfance (0-5 ans), la contribution financière des parents souhaitant bénéficier de ces services augmente progressivement pour aujourd'hui atteindre un montant fixe de 7,55\$/jour, auquel une contribution en fonction des revenus familiaux devra être ajoutée.

Depuis 2011, toute nouvelle personne engagée (mais sans effet rétroactif) dans un SGMS doit suivre une formation d'une durée de 390 heures, appelée « Attestation d'études professionnelles » (AEP), déclinée en 11 modules (Poulin-Chartrand, 2014), basée sur dix compétences communes à tout le Québec et sur un stage. Comme ce sont les commissions scolaires qui sont chargées de mettre cette formation sur pied, son contenu peut varier d'une commission scolaire à l'autre.

Partage des responsabilités³

Les **responsabilités** du service de garde en milieu scolaire sont partagées à **différents niveaux de pouvoir** :

- le **ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** : analyse les projets d'instauration et de renouvellement des services de garde soumis par les commissions scolaires, détermine les allocations allouables, s'assure de la conformité des services à la Loi sur l'instruction publique et au Règlement sur les SGMS et du respect des règles budgétaires ;
- les **commissions scolaires** doivent apporter un soutien au chef d'établissement pour tout ce qui a trait à la qualité des services et donnent suite aux demandes d'ouverture de SGMS. Elles établissent les règles et les critères d'embauche du personnel en tenant compte de la qualification exigée (AEP) et engagent le personnel ;
- le **conseil d'établissement** s'occupe de répondre aux demandes des parents en matière de garde scolaire, de former un comité de parents utilisateurs, de donner son avis à la commission scolaire et à la direction d'école concernant l'organisation des services et les règles de fonctionnement. Il a également le mandat d'initier l'implantation du service de garde en faisant la demande à la commission scolaire ;
- l'école, représentée par le **chef d'établissement**, a un rôle central dans l'organisation des services de garde en s'assurant de la qualité des services offerts, de l'accomplissement d'activités, de la coordination des ressources humaines, matérielles et financières et de l'intégration à la vie de l'école ;
- **l'équipe du service de garde** est composée d'éducateurs/-trices⁴ et d'un-e responsable. Le/La responsable, appelé-e technicien-ne en service de garde, est chargé-e de concevoir un

³ Ce point est largement inspiré du document intitulé *Les familles, l'école et son service de garde : un projet éducatif partagé ?*, p. 10-11.

programme d'activités pour les services de garde et d'en assurer la supervision dans le respect du projet éducatif de l'école, du développement global de l'enfant, des intérêts et des besoins de l'enfant et de la réglementation en vigueur. Il/Elle doit également veiller au bon fonctionnement (horaire, attribution des groupes d'enfants...) de son service en répondant aux exigences de la direction et du conseil d'établissement. Les éducateurs/-trices sont chargé-e-s d'organiser, de planifier et d'animer des activités favorisant le développement global des enfants, de veiller au bien-être général des élèves, tout en assurant leur santé et leur sécurité, d'appliquer les plans de soutien et d'intervention pour les enfants ayant des besoins particuliers et de collaborer avec le personnel enseignant et les divers intervenants de l'école, y compris les parents ;

- le **comité de parents utilisateurs** est un organe de consultation et de validation en matière de service de garde pour le conseil d'établissement, la direction d'école ou la commission scolaire. Il se questionne sur les divers aspects de la garde scolaire. La formation d'un comité de parents n'est pas obligatoire.

Organisation

Les enfants sont accueillis dans les locaux de l'école en dehors des heures d'enseignement de 7h à 18h en général. Le ratio éducateur/-trice / enfants en SGMS est d'**un adulte pour 20 enfants**. Un **programme d'activités** peut être élaboré, à la demande des directions par le/la technicien-ne du SGMS. L'élaboration de ce programme est **vivement conseillée** par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui a mis sur pied un « *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire* », et aussi des outils d'auto-évaluation des activités à destination des professionnel-le-s **mais aucune réglementation contraignante** à l'élaboration de ce programme n'existe à ce jour. Certains établissements n'ont pas de programme d'activités et on observe une **grande variabilité dans les activités proposées**, allant de la simple surveillance des enfants à des activités riches et dynamiques (Sorel Étienne, Lambert Deubelbeiss & Rousseau, 2015).

Selon le portail du Québec (2016), les élèves peuvent participer entre autres à diverses activités d'ordre culturel, artistique, ludique ou physique. Ces activités comprennent les activités de routine, les activités libres, les ateliers à court ou à long terme, les activités spéciales et les périodes des travaux scolaires. Ces diverses activités, définies dans l'outil guide d'élaboration au programme d'activités du MELS, visent à compléter les services éducatifs fournis par l'école et à encourager le développement des habiletés sociales, tels que le respect, la coopération et l'esprit d'échange. Sont entendues comme :

- **activités de routine**, les activités quotidiennes notamment celles associées à l'accueil, à l'hygiène, au dîner, à la collation et au départ ;
- **activités libres**, les activités où l'élève a la possibilité de faire un choix parmi un certain nombre d'activités, dont des jeux intérieurs ou extérieurs, collectifs ou individuels ;
- **ateliers d'activités à court terme**, les activités planifiées qui visent l'atteinte d'objectifs éducatifs, tels le bricolage, l'expression musicale, les jeux coopératifs ou de société, les expériences scientifiques ou culinaires et les jeux informatiques ;

⁴ Cette appellation ne renvoie pas un niveau de formation mais désigne toutes personnes s'occupant d'enfants.

- **ateliers d'activités à long terme**, les activités planifiées portant sur un projet dont l'exécution nécessite du temps et qui vise l'atteinte d'objectifs éducatifs, tels un journal, des sessions d'expression dramatique et d'improvisation théâtrale ou une chorale ;
- **activités spéciales**, les activités qui s'effectuent à des moments particuliers de l'année, dont les sorties éducatives et récréatives pendant les journées pédagogiques et les projets liés à certaines fêtes ;
- **période de travaux scolaires**, les périodes accordées à l'élève pour faire ses devoirs et apprendre ses leçons, pendant lesquelles il peut obtenir le soutien nécessaire.

1.5.6. Les centres d'accueil certifiés pour enfants de 5 à 12 ans

Au Québec, **deux types d'accueil principaux pour enfants de 5 à 12 ans** ont été relevés :

- les **camps de jour** qui proposent des activités de jour durant les vacances scolaires ;
- les **camps de vacances** qui proposent d'accueillir les enfants en séjour résidentiel pendant une durée moyenne de six jours. La durée des séjours peut varier en fonction de l'âge des enfants accueillis.

La programmation des activités est assez variée d'un camp à un autre. Généralement, les camps offrent des activités sportives, aquatiques, nautiques, artistiques, de plein air, en alternant les activités physiques avec des activités calmes.

Ces camps de jour et de vacances sont des services d'accueil qui ne sont **pas régis par la loi**. Cependant, ces camps **peuvent être certifiés par l'Association des Camps du Québec (ACQ)** lorsqu'ils répondent à un programme de certification contenant 60 normes qui traitent des exigences et des meilleures pratiques relatives à la sécurité, à l'encadrement, à la programmation, à l'environnement, à la santé et à l'alimentation. C'est pourquoi, dans un camp certifié, 65 % de l'ensemble du personnel, y compris le personnel d'animation en expédition, doit être âgé de plus de 18 ans à l'entrée en fonction. Concernant les exigences de formation, les **camps de jour ou de vacances certifiés** proposent un programme de formation au personnel avant l'ouverture du camp. La durée de **formation** pour les aspirant-e-s moniteurs/-trices est **de 200 heures**. Ces assistant-e-s moniteurs/-trices peuvent ensuite devenir moniteurs/-trices moyennant un supplément de formation de 60 heures pour les camps de vacances et de 50 heures pour les camps de jour.

1.6. Le programme éducatif des services de garde du Québec : Accueillir la petite enfance

Afin d'encadrer la mission éducative des services de garde régis, le MFA a mis sur pied un programme éducatif en 1997. **Tous les services éducatifs régis du Québec doivent élaborer un projet pédagogique conforme à ce programme éducatif.** Ce programme éducatif a été révisé une première fois au début des années 2000 et a été publié en 2007 sous l'intitulé « *Accueillir la petite enfance* ». Actuellement, il est à nouveau en cours de révision. De plus, le gouvernement a publié, en 2014, *Gazelle et Potiron*, un cadre de référence pour créer des environnements favorables à une alimentation saine, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance.

En tant que cadre de référence, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* vise **quatre objectifs** : « **assurer aux enfants des services de garde de qualité, servir d'outil de référence à toute personne travaillant dans le milieu des services de garde, promouvoir une plus grande cohérence entre ces divers milieux et, enfin, favoriser la continuité de l'ensemble des interventions faites auprès de la famille et de la petite enfance** » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 7). Les fondements théoriques de ce programme viennent principalement de deux théories du développement de l'enfant, à savoir, l'approche écologique, « [...] qui met l'accent sur l'interaction étroite qui existe entre l'enfant et son environnement à la fois physique et humain », et la théorie de l'attachement, « [...] centrée sur le lien qui s'établit, dès la naissance et même avant, entre l'enfant et ses parents ou la personne qui prend soin de lui et sur l'importance de la qualité de ce premier lien pour toutes les relations que l'enfant établira par la suite » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 11). Des approches pédagogiques sont également à la source de ce programme telles que la pédagogie sociale, qui considère l'enfant dans une approche globale, comme un être qui pense, bouge, interagit, communique... et pour laquelle le respect des stratégies naturelles d'apprentissage (apprentissage par le jeu, exploration, expérimentation...) est essentiel, les pédagogies constructivistes et socio-constructivistes qui soulignent l'importance de l'environnement physique et social dans le développement et l'apprentissage et enfin l'approche High Scope qui incite les adultes à adopter des pratiques spécifiques telles que donner une place prépondérante au jeu dans le quotidien.

Ce programme identifie cinq principes de base qui doivent guider les éducateurs/-trices dans leurs interventions auprès des enfants et de leurs familles :

- « 1. **Chaque enfant est unique** : en développant une connaissance approfondie de chaque enfant, l'adulte qui en est responsable est en mesure de reconnaître et de respecter les particularités de chacun, son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêts.
2. **L'enfant est le premier agent de son développement** : un enfant apprend d'abord spontanément, en expérimentant, en observant, en imitant et en parlant avec les autres, grâce à sa propre motivation et à ses aptitudes naturelles. L'adulte guide et soutient cette démarche qui conduit à l'autonomie.
3. **Le développement de l'enfant est un processus global et intégré** : l'enfant se développe dans toutes ses dimensions – affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive et langagière – qui agissent à des degrés divers, dans le cadre de ses apprentissages. Les interventions de l'adulte, les aménagements et les activités proposées dans les services de garde sollicitent de multiples façons l'ensemble de ces dimensions.

4. **L'enfant apprend par le jeu** : essentiellement le produit d'une motivation intérieure, le jeu constitue pour l'enfant le moyen par excellence d'explorer le monde et d'expérimenter. Les différents types de jeux auxquels il joue – solitaire ou coopératif, moteur, symbolique, etc. – sollicitent, chacun à sa manière, toutes les dimensions de sa personne.
5. **La collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant** : il est important qu'une bonne entente et un lien de confiance existent entre le personnel éducateur ou les RSG et les parents. Cela rassure l'enfant et favorise la création d'un lien affectif privilégié entre lui et le ou les adultes qui en prennent soin au service de garde. » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 16).

La **partie 2** du programme est **consacrée à des lignes directrices aidant à la mise en application de ces principes**. L'intervention éducative y est définie comme étant « [...] le processus par lequel le personnel éducateur ou les RSG agissent auprès de chacun des enfants de façon à répondre le mieux possible à ses besoins » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 32). Elle y est décrite comme un processus en 4 étapes comprenant l'observation, la planification et l'organisation, l'intervention et la réflexion-rétroaction. Le programme fournit également des pistes quant à la structuration des activités et des lieux en fonction de l'âge des enfants. Le dernier point est consacré à la relation aux parents.

1.7. Les types de formation

L'article 23 du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance indique que « *Le titulaire d'un permis doit assurer qu'au moins 2 membres du personnel de garde sur 3 sont qualifiés et présents chaque jour auprès des enfants durant la prestation des services de garde* » (Gouvernement du Québec, 2015b). Pour être considéré comme qualifié, le membre du personnel de garde doit posséder un diplôme d'études collégiales ou toute autre équivalence reconnue par le MFA.

1.7.1. Le diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance

Le diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance (DEC), d'une **durée de trois années après les études secondaires** (plus précisément de 2 490 heures), forme des éducateurs et éducatrices de la petite enfance qui travailleront auprès d'enfants de 0 à 12 ans dans les différents services de garde du Québec. La formation exige l'**acquisition de 22 compétences** et comprend **660 heures de formation générale commune** à tous les DEC proposés par un collège d'enseignement collégial et professionnel, l'équivalent de la Haute-École en Belgique (anglais, éducation physique, français et philosophie) et **1 830 heures de formation spécifique** aux techniques d'éducation à l'enfance. Ces compétences présentées ci-dessous touchent les trois dimensions du travail de l'éducateur/-trice : le rôle éducatif, la prévention et les soins de base.

Les 22 compétences à acquérir pendant le DEC

1. Agir de façon sécuritaire en milieu de travail.
2. Intervenir en regard de la santé de l'enfant.
3. Assurer une saine alimentation à l'enfant.
4. Observer le comportement de l'enfant.
5. Situer les besoins d'un enfant au regard de son développement global.
6. Établir avec les enfants une relation significative sur le plan affectif.
7. Fournir de l'aide aux enfants.
8. Intervenir au regard du comportement de l'enfant et du groupe d'enfants.
9. Communiquer en milieu de travail.
10. Concevoir des activités de développement global de l'enfant.
11. Organiser des activités éducatives.
12. Animer des activités éducatives.
13. Analyser les besoins particuliers d'un enfant.
14. Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources.
15. Définir l'approche pédagogique à adopter avec l'enfant.
16. Concevoir et réviser le programme éducatif.
17. Analyser la fonction de travail.
18. Analyser le contexte de vie familiale et sociale d'un enfant et en déterminer les effets sur son comportement.
19. Exploiter sa créativité dans un contexte d'intervention professionnelle.
20. Travailler en équipe.
21. Organiser un service de garde à l'enfance.
22. Assurer des services éducatifs à un groupe d'enfants.

Ce programme de formation a été élaboré pour former des éducateurs/-trices dont la **fonction principale** consistera à **créer un milieu de vie propice au développement physique, psychomoteur, cognitif, langagier, socio-affectif et moral de l'enfant en établissant avec celui-ci une relation affective significative**. Au terme de leur formation, les éducateurs/-trices devront **également** être capables de **concevoir, d'organiser, d'animer et d'évaluer des activités éducatives favorisant le développement global de l'enfant** (en cohérence avec le programme éducatif), **d'établir une relation partenariale étroite avec les parents et les autres intervenants** (logopède, ergothérapeute...) du milieu afin qu'il y ait concertation sur les actions à mener auprès des enfants, de participer activement et de façon régulière au travail d'équipe avec leurs collègues (ce qui nécessite une grande capacité d'écoute, d'ouverture d'esprit, de créativité et un grand sens de l'organisation) et d'exercer leur profession dans chacun des milieux de garde d'enfants de 0 à 12 ans.

Durant les trois années d'études, **trois stages** sont proposés aux étudiant-e-s : en première année, un stage d'observation de 90 heures ; en deuxième année, un stage dit d'animation de 180 heures et en troisième année un stage d'intervention de 240 heures.

Le diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance est également organisé en *formation intensive*, d'une durée de deux ans. Il est destiné aux étudiant-e-s qui détiennent déjà un D.E.C. dans une autre discipline et qui complètent les cours communs obligatoires (français, anglais, philosophie, éducation physique) par une formation spécifique aux techniques d'éducation à l'enfance. Ce DEC intensif est également proposé aux étudiant-e-s ayant réussi tous les cours

communs obligatoires sans toutefois avoir obtenu leur diplôme. Les cours sont les mêmes que le DEC régulier, mais sans les cours communs obligatoires.

1.7.2. L'attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance

L'attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance (AEC) est un programme d'études collégiales de **courte durée** (une à deux années) reconnu par le MFA et **élaboré à partir du DEC** en techniques d'éducation à l'enfance. **Seize des 22 compétences enseignées au DEC sont reprises** pour l'AEC.

Les 16 compétences à acquérir pendant l'AEC

1. Analyser la fonction de travail.
2. Observer le comportement de l'enfant.
3. Situer les besoins d'un enfant au regard de son développement global.
4. Agir de façon sécuritaire en milieu de travail.
5. Établir avec les enfants une relation significative sur le plan affectif.
6. Intervenir au regard de la santé de l'enfant.
7. Assurer une saine alimentation à l'enfant.
8. Communiquer en milieu de travail.
9. Analyser les besoins particuliers d'un enfant.
10. Fournir de l'aide à l'enfant.
11. Concevoir des activités de développement global de l'enfant.
12. Organiser des activités éducatives.
13. Animer des activités éducatives.
14. Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes-ressources.
15. Intervenir au regard du comportement de l'enfant ou du groupe d'enfants.
16. Déterminer le modèle et l'approche pédagogique à adopter en service de garde éducatif.

La durée du programme est de 1 260 heures comprenant 885 heures de cours théoriques et 375 heures de stage en milieu de travail. La formation peut être proposée en **cours du jour à temps plein ou en cours du soir à temps partiel**. La réussite de ce programme de formation associée à trois années d'expérience permet d'être reconnu-e par le MFA comme personnel qualifié.

Cette formation est destinée à toute personne ayant obtenu son diplôme de 5^e année secondaire et ayant interrompu ses études pendant au moins un an ou ayant suivi une année d'étude post-secondaire. Cette attestation permet aussi à une personne détentrice d'un DEC en Techniques d'éducation spécialisée ou en Techniques du travail social d'être considérée comme qualifiée en Techniques d'éducation à l'enfance.

1.7.3. Le certificat universitaire spécialisé en petite enfance

Ce programme d'études de 30 crédits, variable d'une université à l'autre, s'adresse à des personnes ayant déjà une expérience de travail dans des services de garde à l'enfance (CPE, garderies et services de garde en milieu familial). Il permet à l'étudiant-e d'élargir le champ de ses connaissances en éducation à la petite enfance et de développer sa maîtrise des diverses compétences professionnelles suivantes.

Les 8 compétences à acquérir pendant le certificat universitaire

1. Protéger et assurer la sécurité, la santé et le bien-être de jeunes enfants.
2. Établir et maintenir des relations chaleureuses et attentives avec les enfants.
3. Planifier et mettre en place un programme d'activités adapté aux enfants et soutenant leur développement global.
4. Recourir à diverses techniques d'observation pour planifier / évaluer les activités et suivre le développement des enfants
5. Reconnaître les signes d'un retard ou de difficultés et intervenir en conséquence.
6. Établir et maintenir des relations de collaboration avec les parents.
7. Établir et maintenir des relations de collaboration avec les collègues et les autres professionnels œuvrant en petite enfance.
8. Maintenir une pratique réflexive dans l'ensemble de son travail.

Cette formation est proposée en **cours du soir**. Les **critères d'admission** n'étant **pas régis**, chaque université est libre de libeller ses propres critères. Ainsi, ces critères d'admissibilité sont liés à l'historique et aux spécificités de chaque université. Par exemple, « *l'UQAM, université plus récente (1970) se veut plus accessible, plus ouverte dans la lignée de notre démocratisation de l'éducation au Québec à partir des années 1960* » (Tétreau, communication personnelle, 2016).

À l'UQAM, pour s'inscrire au certificat petite enfance, tout candidat doit posséder une maîtrise du français attestée par les épreuves suivantes : l'Épreuve uniforme de français exigée pour l'obtention du DEC, le Test de français écrit du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ou le Test de français écrit de l'UQAM. Par ailleurs, l'étudiant-e devra soit :

- être titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et posséder une expérience attestée d'au moins trois mois à temps complet ou l'équivalent de 416 heures à temps partiel à titre d'éducateur/-trice, de responsable de garde en milieu familial ou de gestionnaire dans un service de garde au Québec, au moment du dépôt de la demande d'admission ;
- posséder des connaissances appropriées, être âgé-e d'au moins 21 ans et avoir acquis une expérience attestée d'au moins trois mois à temps complet ou l'équivalent de 416 heures à temps partiel à titre d'éducateur/-trice, de responsable de garde en milieu familial ou de gestionnaire dans un service de garde au Québec, au moment du dépôt de la demande d'admission ;
- avoir réussi cinq cours (15 crédits) de niveau universitaire au moment du dépôt de la demande d'admission avec une moyenne d'au moins 2,5 sur 4,3 et posséder une expérience attestée d'au moins trois mois à temps complet ou l'équivalent de 416 heures à temps partiel

à titre d'éducateur/-trice, de responsable de garde en milieu familial ou de gestionnaire dans un service de garde au Québec, au moment du dépôt de la demande d'admission.

À l'université de Montréal, l'étudiant-e doit soit être porteur/-euse d'un DEC, soit avoir réussi 30 crédits de cours universitaire.

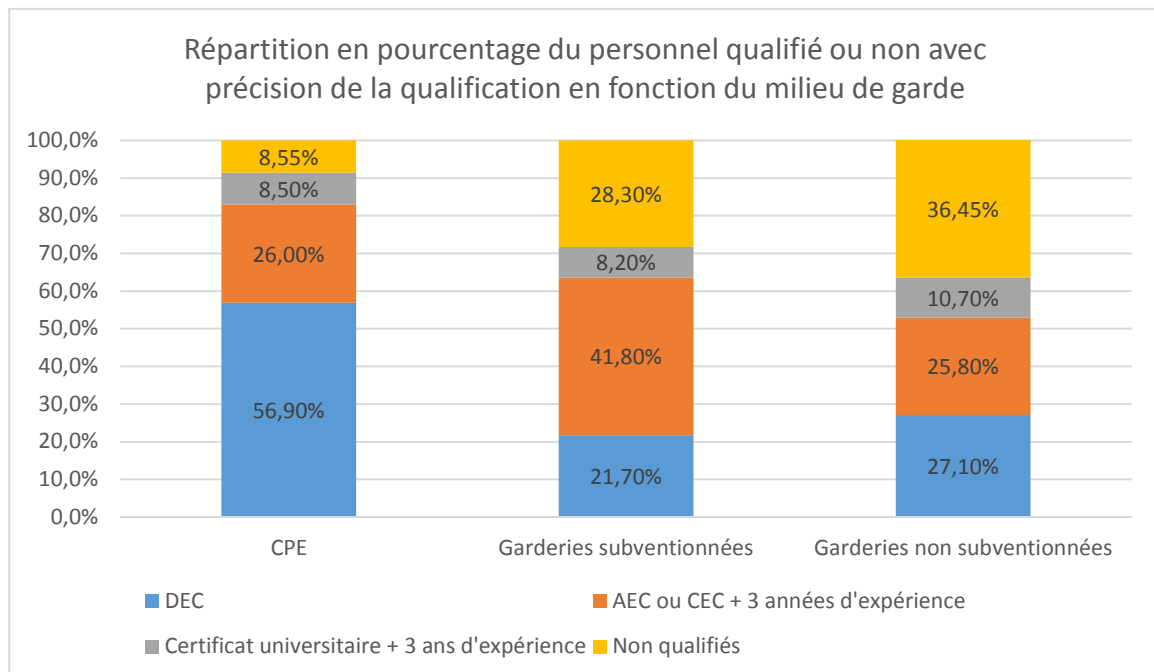
La réussite de ce certificat associée à trois années d'expériences dans le domaine permet d'être reconnu comme membre du personnel qualifié par le MFA.

Si l'accès à ce certificat universitaire de 30 crédits d'une durée d'un an et dont l'accessibilité à l'UQAM n'est pas contraignante par un niveau d'étude collégiale, pourquoi se tourner vers l'AEC ?

Lise Tétreau : « Le coût financier de l'AEC est moindre et plus facile d'accès car il y a plus de Cégeps que d'université. L'AEC fait moins peur aussi. Quand les éducatrices font la formation à l'université, elles visent un avancement dans leur travail, devenir directrices adjointes, etc. »

1.7.4. En guise de résumé...

Dans le graphique ci-dessous, nous pouvons voir le pourcentage de personnel qualifié ou non en fonction du mode de garde (CPE, garderies subventionnées, garderies non-subventionnées) et avec quelle qualification (DEC, AEC ou CEC + 3 années d'expérience, certificat universitaire petite enfance + 3 années d'expérience, non qualifié-e-s).



Graphique créé sur base des chiffres présents dans Gouvernement du Québec (2015a). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2013 – Analyse des Rapports d'activités 2012-2013* soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs et dans Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014*. Tome 1 et 2.

Ce graphique que nous avons réalisé à partir des statistiques du Ministère de Famille et des Aînés (Gouvernement du Québec, 2015a) et des statistiques obtenues lors de l'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatif (Gringas *et al.*, 2015) permet de constater que c'est dans les CPE que l'on retrouve le plus grand pourcentage de personnel qualifié et porteur d'un DEC qui représente le programme de formation le plus élevé qualitativement parlant. Les **CPE** sont d'ailleurs considérés comme offrant le **niveau de qualité d'accueil le plus élevé pour le développement global de l'enfant et la prise en charge de la famille** (Drouin, Bigras, Fournier, Derosiers & Bernard, 2004 ; Lapointe, Lavoie & Audet, 2015).

1.7.5. L'attestation d'études professionnelles Éducateur/Éducatrice en service de garde en milieu scolaire⁵

Depuis 2011, toute nouvelle personne engagée dans un service de garde en milieu scolaire doit être porteuse de l'attestation d'études professionnelles (AEP). **Chaque commission scolaire est responsable de la mise en place du programme de formation qui comprend un stage** et qui doit être élaboré dans le but d'atteindre les 11 compétences attendues.

Les 11 compétences à acquérir pendant l'AEP

1. Se situer au regard du métier et de la démarche de formation.
2. Établir des relations professionnelles en milieu de travail.
3. Intervenir auprès d'enfants et de groupes d'enfants d'âge préscolaire et scolaire.
4. Intervenir auprès d'enfants et de groupes d'enfants aux prises avec diverses problématiques.
5. Planifier et organiser des activités pour les enfants et les groupes d'enfants.
6. Assurer le bien-être et la sécurité des enfants.
7. Assurer le déroulement des activités liées aux repas et aux collations.
8. Réaliser des activités à prédominance socio-affective et morale.
9. Réaliser des activités à prédominance psychomotrice.
10. Réaliser des activités à prédominance cognitive.
11. S'intégrer à un milieu de travail.

La commission scolaire de Laval (2015) explique que cette attestation d'études professionnelles (AEP) est constituée d'un programme d'études d'une durée de 390 heures qui prépare à l'exercice de la profession d'éducateur/-trice en service de garde en milieu scolaire. Conformément aux buts de la formation professionnelle, ce programme vise à :

- rendre la personne efficace dans l'exercice de sa profession ;
- favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle ;
- favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels ;
- favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

⁵ Cette partie est le fruit d'un travail de recherche, nos collaboratrices canadiennes n'étant pas spécialistes de ce volet, cette partie n'a pas été révisée.

L'acquisition de certaines des compétences visées par ce programme pourrait permettre une reconnaissance d'acquis scolaires avec les programmes d'études de Techniques d'éducation à l'enfance (AEC ou DEC).

1.7.6. Formation pour les responsables de service de garde en milieu familial

Les articles 57 et 59 du « Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance » stipulent que tou-te-s les responsables de service de garde en milieu familial (RSG) voulant être accrédité-e-s par un bureau coordonnateur leur permettant de bénéficier de places à contribution réduite doivent satisfaire à une **formation initiale de 45 heures** (dont au moins 30 heures concernent le développement de l'enfant) et à une formation continue annuelle de 6 heures. La personne qui assiste éventuellement la RSG doit, quant à elle, suivre une formation de 12 heures portant sur le développement de l'enfant (Gouvernement du Québec, article 58, 2015b).

Ces **formations** sont **organisées en autonomie et peuvent être accréditées** par le MFA si elles ont démontré un niveau de qualité suffisant au regard de leur capacité à soutenir le transfert des apprentissages chez les apprenant-e-s. Un répertoire des formations accréditées est disponible sur les sites des organisations syndicales représentatives des RSG. Les formations sont assurées soit en présence par des formateurs qui se déplacent dans les régions ou à distance via un achat en ligne sur les plateformes des organismes de formation.

Au sein du répertoire de formations (Comité de gestion de la formation continue et du perfectionnement des RSG, 2015) accréditées par le Ministère les quatre axes de formations légiférés sont repris et subdivisés comme ceci :

1. **Le rôle de la responsable d'un service de garde en milieu familial**
 - La fonction de travail
 - La logistique des services de garde en milieu familial
 - La relation avec les parents
2. **Le développement de l'enfant**
 - Le développement global
 - La dimension affective
 - La dimension physique et motrice
 - La dimension sociale et morale
 - La dimension cognitive
 - La dimension langagière
 - La difficulté de développement et l'intégration des enfants à besoins particuliers
3. **La sécurité, la santé et l'alimentation**
 - La sécurité : la prévention des accidents et l'intervention
 - La sécurité : les abus et les mauvais traitements
 - La santé : l'hygiène et la prévention des infections
 - La santé : le renouvellement des énergies et la gestion du stress
 - L'alimentation
4. **Le programme éducatif**
 - L'intervention éducative auprès des enfants

- La structuration des activités
- L'aménagement des lieux
- L'action éducative en multi âge
- La relation avec les parents

Les formations proposées sont classées sous forme de fiche descriptive au sein de cette arborescence. Chaque fiche reprend le titre de la formation, les informations utiles concernant l'organisme de formation, le nombre d'heures consacrées en précisant l'axe auquel se rapporte la formation, une brève description du contenu, les moyens de la formation (en présentiel, par correspondance ou en ligne), la clientèle cible (RSG, assistantes ou autres : éducateurs/-trices et personnel administratif) et la région dans laquelle la formation est proposée. Les futur-e-s RSG peuvent alors sélectionner les formations auxquelles ils/elles vont participer en respectant le quota minimum de 45 heures dont 30 heures consacrées au développement de l'enfant.

1.7.7. Programme Aspirant Moniteur

Le programme d'aspirant moniteur (PAM) reconnu par l'ACQ est **accessible dès l'âge de 15 ans pour des jeunes souhaitant travailler dans des camps certifiés**. Ils devront cependant attendre leur 16^e anniversaire pour pouvoir y travailler. Cette **formation comprend 200 heures**, réparties sur quatre semaines au cours des sessions régulières de camp. Elle se découpe en plusieurs volets qui portent sur l'animation, le choix des activités, la communication avec les enfants, en passant par les responsabilités du moniteur, la sécurité et la prévention, sans oublier l'apprentissage des techniques de premiers soins. De plus, le PAM comprend **un stage pratique d'une durée de 75 heures**.

Pour être reconnu par l'ACQ, le PAM doit répondre à ces normes :

- les stagiaires sont âgés d'au moins 15 ans lors du stage ;
- le responsable/formateur du programme PAM a comme principale fonction l'encadrement des stagiaires (plus de 75 % de ses tâches) ;
- le responsable/formateur du PAM a au moins deux années d'expérience à titre de moniteur, plus un an comme cadre intermédiaire⁶ dans un camp et il a suivi le PAM offert par l'ACQ ;
- le programme PAM a une durée minimale de 200 heures ;
- les heures de formation proposent des apprentissages pratiques et théoriques, tels que définis dans le Guide PAM ;
- le programme PAM doit obligatoirement offrir une formation certifiée en premiers soins d'une durée minimale de 8 heures et offerte par un organisme reconnu ;
- pour réussir son PAM, un stagiaire doit obtenir la note de passage, selon les modalités prescrites par l'ACQ (voir Guide PAM) tant à l'évaluation théorique que pratique ;
- le camp offrant un PAM devra remettre à chaque participant un document d'information contenant plusieurs éléments (objectifs du PAM, critères d'embauche...)

⁶ La notion de cadre intermédiaire englobe l'ensemble des postes de direction, soit tous les postes impliquant la coordination d'activités, l'encadrement du personnel d'animation ou la gestion des installations. Les chefs de camp, les responsables de section, les coordonnateurs d'activités, etc. sont donc considérés comme des cadres intermédiaires.

- le camp offrant le PAM doit remplir et remettre à chacun des stagiaires son attestation fournie par l'ACQ en y inscrivant obligatoirement la mention correspondant à la note finale obtenue par le candidat, ainsi que le nom du camp qui accorde cette attestation ;
- le camp offrant un PAM doit fournir à l'ACQ avant le 1^{er} septembre de chaque année une copie de son examen théorique ;
- le ratio d'encadrement formateur/stagiaire est de 1 pour 12.

Selon l'âge et l'expérience, le jeune moniteur pourra occuper par la suite la fonction de moniteur de service de garde (16 ans et plus), d'animateur de groupe (17 ans et plus) ou de moniteur spécialisé. Une vingtaine de camps certifiés offrent le PAM reconnu. Certains camps qui l'offrent permettent aussi aux stagiaires de décrocher simultanément leur attestation DAFA (Diplôme d'aptitudes à la fonction d'animateur), reconnue par l'ensemble des principales organisations œuvrant dans le secteur du loisir.

1.8. Tableau comparatif

En guise de synthèse du système éducatif et de formation québécois, nous proposons ci-dessous un tableau comparatif qui met en parallèle les caractéristiques principales décrites dans ce rapport avec celles observées en FWB.

	Fédération Wallonie-Bruxelles	Québec
Structuration de l'offre des services	Structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (accueil/enseignement). Diversité de structures dans l'accueil en dehors du cadre scolaire.	Structure distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (accueil/enseignement). Diversité de structures dans l'accueil en dehors du cadre scolaire.
Programmes-Curriculum	Deux référentiels psychopédagogiques (0-3 ans et 3-12 ans) + référentiel soutien à la parentalité.	Curriculum « <i>Accueillir la petite enfance</i> ».
Projet éducatif et social	Obligation légale d'élaborer un projet d'accueil (+ attestation de qualité).	Projet éducatif propre à chaque service de garde basé sur le programme du Ministère « <i>Accueillir la petite enfance</i> ».
Qualification du personnel	Qualifications et salaires différents en fonction des types de structure. Qualifications au mieux de niveau secondaire pour l'accueil des enfants. Qualifications de niveau supérieur pour la plupart des fonctions d'encadrement (non spécifiques).	19 types de formations reconnues par le MFA pour les fonctions d'accueil (Drouin, Bigras, Fournier, Derosier & Bernard, 2004), dont le diplôme d'études collégiales (DEC) de niveau supérieur.
VAE/VC	Pas opérationnel dans le champ de l'enfance.	Peu de mobilité assurée dans le secteur. Justifier 3 ans d'expérience professionnelle dans le domaine de la petite enfance + AEC ou certificat universitaire 30 crédits permettent d'être considéré comme personnel qualifié.
Accompagnement, suivi et évaluation des services	Coordination accueil et agents conseil de l'ONE. Coordinateur ATL.	Système de contrôle qualité assuré par les pouvoirs publics.
Formation continuée et accompagnement de terrain	Obligatoire. Programme piloté et financé par les pouvoirs publics (plan triennal). Intervention de psychologues, psychomotriciens sur fonds propres.	Obligatoire pour les services de garde en milieu familial à raison de 6h par année sur des contenus liés aux quatre axes de formation suivants : 1) rôle de la RSG, 2) santé, sécurité et alimentation, 3) programme éducatif, 4) développement de l'enfant. Tout le personnel éducateur qui travaille dans une structure d'accueil de la petite enfance régie par le gouvernement doit aussi se requalifier au cours de premiers soins tous les trois ans.

1.9. Le programme de formation/stage novateur de la Halte-garderie du cœur

Ce programme de formation/stage novateur a été développé en 2005 au département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe. Il est mis en pratique à la Halte-garderie du cœur. Ce programme diffère du modèle de stage traditionnel en offrant aux étudiant(e)s, d'une part, un **contact *in situ* avec des familles issues de milieux vulnérables** et, d'autre part, **l'encadrement par l'équipe enseignant(e) de situations de vie réelles permettant un processus interactif continu avec rétroaction immédiate**. Le choix de travailler avec des familles dites défavorisées est le fruit d'une rencontre avec le Centre Jeunesse de la Montérégie (CMJ) et d'un choix pédagogique. « *Les éducatrices se sentent peu outillées pour répondre aux besoins de ces familles qui représentent pourtant de 10 à 15 % de la clientèle des services de garde ou plus selon les régions. Le contact avec cette clientèle permet à l'étudiante de vaincre ses hésitations, ses résistances et ses préjugés, et de développer un véritable partenariat avec le parent. [...] De plus, le faible ratio étudiante/enfant et un environnement riche en stimulation conduisent à des changements significatifs tant au niveau du développement global de l'enfant qu'au niveau du développement de la confiance de l'étudiante* (Département de Techniques d'éducation à l'enfance, 2014, p. 1).

1.9.1. Historique

Pour mieux comprendre les facteurs qui ont favorisé le succès de l'implémentation de ce programme, il importe de revenir sur le contexte de son émergence.

Identification de la problématique

Ce programme fut mis en place en 2005, par l'équipe enseignante du Cégep de Saint-Hyacinthe, pour pallier à un problème de transfert des compétences. L'équipe observait « [...] *depuis plusieurs années que certaines étudiantes, au terme de trois ans de formation traditionnelle en techniques d'éducation à l'enfance [...] éprouvaient des difficultés à transférer efficacement leurs compétences professionnelles en situation réelle, et ce, principalement en situation complexe* » (Dion, Bigras, Doudou, Gagnon & Fournier, 2016, p. 18). Dion *et al.* (2016), sur base des dires des enseignants, ont identifié quatre causes principales à ce problème : **les caractéristiques des étudiantes**, notamment relatives à leur âge (entre 16 et 20 ans) qui est considérée comme une période d'immaturation et de remise en question peu propice au développement d'une identité professionnelle forte ; **le manque d'articulation théorie-pratique** et particulièrement le peu d'heures consacrées à la rétroaction dans le contexte d'un stage régulier ; **les différences d'enseignement au sein du Département en Techniques d'Éducation à l'Enfance (DTÉE)** liées à la disparité des profils du corps professoral tant dans leur expérience antérieure avec la profession et leur niveau d'expertise en didactique que dans leur conception de l'intervention en petite enfance, entraînant une discordance dans les informations véhiculées aux étudiantes et créant ainsi de la confusion; **la qualité inégale des milieux de stage régulier**. Et pour conséquences directes à ces difficultés : des éducatrices moins compétentes au niveau des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir entraînant à la fois des difficultés particulières (collaborer avec les parents, intervenir auprès des enfants et collaborer en équipe ainsi que résoudre des conflits) et des difficultés transversales (réfléchir, analyser et faire de l'introspection). Des conséquences indirectes à moyen terme et à long terme chez l'étudiante

(désengagement de son rôle professionnel et difficulté dans le parcours scolaire et dans le développement personnel), chez l'enfant (effets négatifs sur le développement optimal) et chez le parent (moins de ressources pour l'accompagnement de son enfant) ont été identifiées. Il est donc apparu essentiel à l'équipe d'encadrement d'améliorer les quatre domaines associés à la **capacité de transfert** : la pratique réflexive, l'intervention auprès des enfants (particulièrement les plus vulnérables), la collaboration avec les parents et les intervenants, la collaboration avec l'équipe de travail et la gestion des conflits. L'identification du problème, des causes et des conséquences a poussé l'équipe encadrante à mettre en place un nouveau programme de formation/stage.

Rencontres prometteuses

En 2005, « *le Centre Jeunesse de la Montérégie (CJM) cherchait un lieu pouvant accueillir des enfants âgés de 0 à 5 ans dont les parents avaient fait l'objet de signalement à la protection de la jeunesse et devaient suivre une formation de soutien aux compétences parentales dans les locaux du collège. Le DTÉE a saisi cette opportunité pour démarrer une première expérience de stage où ses étudiantes finissantes de la session d'automne 2005 poursuivraient leur formation tout en intervenant auprès de ces enfants. Ce fut le début d'un partenariat entre le CJM et le DTÉE (Département de Techniques en éducation à l'enfance) (15 juin 2005) qui constitue le premier évènement fondateur de la Halte-garderie du cœur (HGC)* » (Dion et al., 2016, p. 11). Lise Tétreau, enseignante au collège, et le CJM ont mis en place un premier service permettant d'accueillir ces enfants durant une journée par semaine dans les locaux du collège, puis deux jours par semaine à partir de l'automne 2008.

En 2006, un premier bilan positif de cette expérience a permis de poursuivre le développement du programme sous la coordination pédagogique de Lise Tétreau. En 2007, on identifie deux éléments qui soutiennent le projet : une première éducatrice-guide est engagée et payée par le CJM pour assister Lise Tétreau, seule impliquée jusqu'ici, et le directeur général du Cégep confirme son engagement à poursuivre son investissement dans le projet. En 2008, une seconde éducatrice-guide est engagée, toujours avec le soutien financier du CJM. Le temps de présence passe alors d'une à deux journées par semaine, le programme de formation/stage est étendu sur deux trimestres au cours de la dernière année d'étude et Denise Bricault, enseignante au DTÉE, se joint à l'équipe.

Le 15 octobre 2009, une entente officielle est signée entre le Cégep et le CJM, formalisant ainsi le partenariat ainsi que les rôles et responsabilités de chacun. En 2010, une étude de faisabilité permet de mieux comprendre la pertinence du programme et de mesurer les investissements requis pour garantir sa pérennité. En 2011, une première recherche scientifique, menée en partenariat avec l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), sur le coaching et le sentiment de confiance chez les étudiants, est financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette recherche a permis de diffuser les connaissances acquises sur le programme de la HGC dans le milieu scientifique et de financer des ressources à la fois matérielles et humaines. À partir de 2012, on met des locaux permanents à disposition de la HGC au sein du collège.

En juin 2013, une visite de la HGC par Madame Caroline Chassé, gestionnaire des projets en transfert et appropriation de connaissances chez *Avenir d'enfants*, va inciter le collège à y déposer un dossier de candidature en vue d'obtenir un financement. L'obtention de ce financement (1,2 millions de \$) en 2014 et l'intégration formelle de l'approche de formation de la HGC au programme de TÉE révisé en automne 2014 ont permis de pérenniser le projet. Il importe de préciser qu'une part du budget octroyé par *Avenir d'enfants* est allouée à une chercheuse de l'UQAM, la Pr. Nathalie Bigras, afin

d'évaluer le projet. En effet, chaque fois qu'*Avenir d'enfants* octroie un budget d'une telle ampleur, un volet évaluation est prévu. Actuellement, les membres du projet œuvrent à sa diffusion en vue « [...] d'agir à titre d'organisme de référence pour les institutions désireuses d'implanter un modèle similaire à celui de *La Halte-garderie du cœur*. À titre d'organisme de référence, nous désirons accompagner les institutions dans une démarche réflexive visant à trouver des solutions propres à leur milieu et à leur réalité » (Belzil, 2013, citée par Dion et al., 2016, p. 15).

Organisation du programme aujourd'hui

« Le parcours type d'étudiant(e) inscrit dans le programme de la HGC est schématiquement représenté ci-dessous.

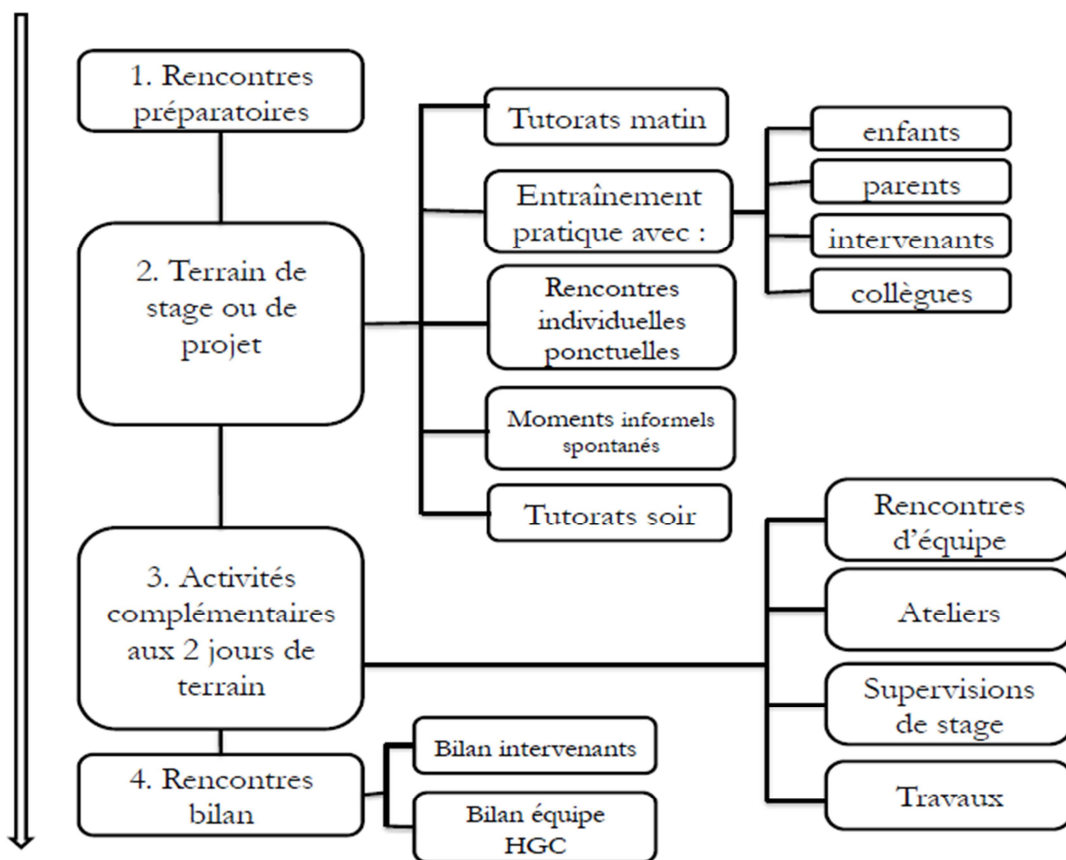


Figure 1 : Le parcours type
Source : Dion, Bigras, Doudou, Gagnon & Fournier, 2016

Quatre moments clés sont présents dans ce programme :

1. Avant le terrain de stage/projet

Des **rencontres préparatoires** se tiennent avant le début du stage, soit avant que les parents et les enfants intègrent la HGC. Ces rencontres permettent aux étudiantes de se familiariser avec les objectifs du stage et de se préparer à recevoir la clientèle. Les sujets abordés lors de ces rencontres concernent plus particulièrement les attitudes et conduites attendues de la part des étudiantes, la présentation des familles et des enfants qui seront reçus à la HGC et l'organisation logistique et pédagogique du milieu de stage par les étudiantes, dont la préparation du matériel et des activités à tenir avec les enfants lors des premières journées du stage.

2. Pendant le terrain de stage/projet (2 jours/semaine pendant 12 semaines)

Ce que l'on nomme terrain/projet de stage est constitué des activités du stage qui se déroulent sur 12 semaines à raison de deux jours par semaine. C'est au cours de ces journées, de 9 heures à 15 heures, que les enfants fréquentent la HGC et que se réalise l'essentiel du programme de la HGC. Plusieurs activités spécifiques y sont planifiées chaque jour.

Des activités de **tutorats de groupe** se tiennent tous les matins (entre 7h30 et 9h00) et en fin de journée (entre 15h30 et 17h00) et permettent aux formatrices d'animer des rencontres d'équipe avec les étudiantes sous leur responsabilité (2 groupes de 6 étudiantes). Ces rencontres procurent aux étudiantes des occasions de réflexions de groupe, soit sur la journée à venir (matin) ou sur la journée passée (fin de journée). Ces discussions de groupe concernent tout autant les réussites obtenues que les difficultés éprouvées par les étudiantes et une attention particulière est portée sur l'identification collective des moyens permettant de surmonter ces difficultés. Ces tutorats de groupe ont lieu quatre fois par semaine pendant les 12 semaines du terrain.

L'entraînement pratique est constitué des deux journées de stage/projet pendant lesquelles les stagiaires agissent à titre d'éducatrices auprès des enfants, des parents, de leurs collègues et des spécialistes. Elles y accueillent de 1 à 3 enfants (6 heures par jour) et sont chargées de l'animation des activités éducatives. Les étudiantes sont aussi responsables de l'accueil des parents le matin et de la rédaction d'un compte rendu le soir. Accompagnées par l'équipe de formatrices en tout temps, elles mobilisent les connaissances théoriques et pratiques acquises pendant leur formation d'éducatrice.

Pendant ces 24 journées de terrain (2 jours durant 12 semaines), certaines étudiantes sont invitées par un membre de l'équipe d'encadrement à une **rencontre individuelle ponctuelle**. Ces rencontres non planifiées à l'horaire permettent de répondre aux besoins ponctuels des étudiantes qui rencontrent des difficultés sur le terrain et qui ont besoin d'aide pour trouver des solutions. Il peut aussi s'agir de difficultés qui suscitent des émotions et dont elles préfèrent parler en privé.

Les formatrices de l'équipe considèrent aussi qu'il y a des **moments informels spontanés** qui sont essentiels à l'atteinte des objectifs du programme. Ces moments concernent des occasions imprévues où une ou des étudiantes se retrouvent avec des membres de l'équipe de formatrices pour discuter de sujets divers, de nature personnelle (ex. intérêts, loisirs, activités de la fin de semaine, humour, etc.) ou liés aux expériences vécues à la HGC. Bien que le contexte et le ton de ces échanges soient informels, l'équipe de formation utilise ces moments pour animer des échanges enrichissants et formateurs et pour inviter les étudiantes à utiliser des ressources émergeant d'expériences plus

personnelles. Ces moments surviennent lorsque le temps le permet, par exemple pendant la sieste, ou encore immédiatement avant ou après les activités de tutorat.

3. Activités complémentaires aux 2 jours de terrain

Toutes les semaines, les stagiaires de chacune des équipes (l'équipe qui encadre les enfants les plus jeunes, dite « pouponnière » et l'équipe 3 à 5 ans) tiennent une **rencontre d'équipe** afin de planifier l'aménagement des locaux et les activités hebdomadaires. Les deux premières rencontres de la session sont encadrées par une éducatrice-guide et, par la suite, les étudiantes assument ensemble la responsabilité de ces volets logistiques et pédagogiques.

Pendant la session, la coordonnatrice du programme anime 3 **ateliers** de 3 heures portant sur des thèmes précis de la formation (par exemple : l'alimentation, la gestion de la colère, l'affirmation). Les ateliers sont des moments particulièrement interactifs entre les formatrices et les étudiantes car ils permettent d'explicitier davantage les aspects théoriques des situations ou problématiques rencontrées par les stagiaires sur le terrain.

Les **supervisions de stage** font aussi partie du processus d'évaluation du stage. Ces quatre rencontres individuelles de supervision, réparties pendant la session, sont l'occasion pour une stagiaire de discuter avec son professeur attitré des éléments d'évaluation des compétences utilisés pour l'évaluation de son stage.

Pendant le stage ou le projet, les étudiantes doivent aussi réaliser des **travaux** évalués sommatifs qu'elles remettent à leurs enseignantes. Les types de travaux diffèrent selon les trimestres (automne : stage ; hiver : projet). Dans le cadre des travaux de stage (automne), elles doivent, entre autres, réaliser des planifications d'activités, des bilans du développement des enfants, des analyses de leurs interventions, des analyses de leurs résonances internes, etc.). Durant l'hiver, les travaux sont associés à l'approche projet réalisée simultanément dans les quatre cours qui lui sont attitrés. Par exemple, elles peuvent faire une recherche sur le deuil, une analyse de la qualité de la communication avec un intervenant, un examen de leur planification d'activités au regard de leurs objectifs pédagogiques et des besoins spécifiques des enfants du groupe ou planifier une sortie éducative dans ses moindres détails.

4. Rencontre bilan

Le dernier jour du terrain de stage/projet. Lors de la dernière journée de stage, les enfants quittent le milieu plus tôt afin de permettre aux stagiaires de faire une **rencontre bilan avec les intervenants du CIM**. Cette rencontre offre aux stagiaires l'opportunité de préparer et de présenter un bilan de l'évolution de chacun des enfants ayant été sous leur responsabilité pendant les 12 semaines précédentes.

Une seconde **rencontre bilan se déroule aussi avec toute l'équipe de la HGC** (12 étudiantes et 6 formatrices). Cette rencontre leur fournit l'occasion de procéder à une évaluation collective de leur expérience de stage ou de projet à la HGC et de donner leur appréciation du programme du trimestre qui se termine » (Dion et al., 2016, pp. 26-29).

Évaluation de l'expérience en cours

Une évaluation de ce programme de formation novateur, réalisée sous la responsabilité de Nathalie Bigras et de son équipe et financée par *Avenir d'enfants*, est en cours depuis 2014 et prendra fin en 2019. Comme le montre le schéma ci-dessous, cette évaluation a été divisée en trois phases.

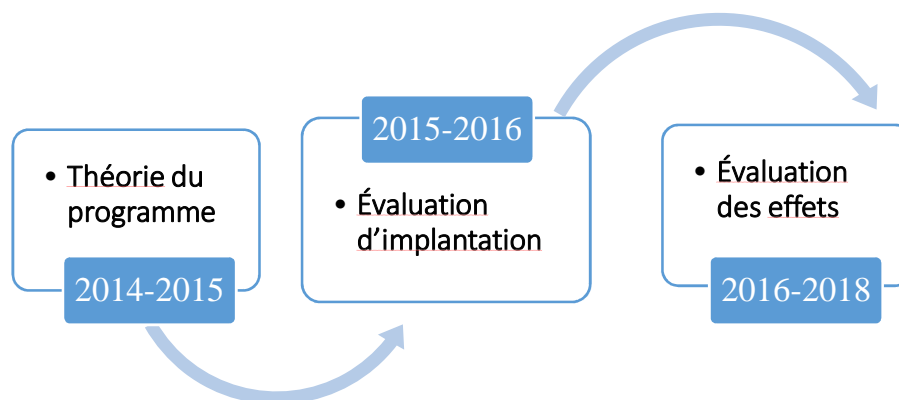


Figure 2 : Évaluation du programme
Source : Dion, Bigras, Doudou, Gagnon & Fournier, 2016

La première année, cette évaluation a permis, grâce à la théorie du programme et au modèle logique, d'« analyser et expliciter la théorie sous-jacente du projet en précisant la problématique à l'origine du programme, les processus mis en place afin de résorber la problématique ainsi que les effets attendus de la mise en place de ces processus à court, moyen et long terme » (Dion et al., 2016, p. 5). C'est, par ailleurs, grâce à cette phase de l'évaluation que les écrits précédents ce point ont pu être rédigés par les chercheurs de l'équipe.

Comme l'ont présenté Nathalie Bigras et Lise Tétreau lors de la journée d'étude du 22 juin 2016, entre 2015 et 2016, les chercheurs se sont attelés à l'évaluation d'implantation du programme qui vise à décrire ce qui se passe réellement sur le terrain et de le comparer avec le modèle logique (Chen, 2005) afin de soutenir l'interprétation des effets de l'évaluation. L'équipe a donc cherché à répondre à cette question : Est-ce que les formateurs du programme (enseignantes et éducatrices-guides) utilisent uniformément et de manière efficace les activités et les stratégies d'apprentissage de soutien à la pratique réflexive développées dans le modèle logique du programme ? Cette deuxième phase d'évaluation a permis d'élaborer ces conclusions préliminaires encourageantes :

- Les résultats suggèrent que les formatrices utilisent les stratégies d'apprentissage de soutien à la pratique réflexive uniformément entre elles. Ces stratégies semblent également d'un excellent niveau de qualité.
- Des niveaux supérieurs d'engagement et de cohésion chez les formatrices et chez les étudiantes ont été trouvés.
- L'évaluation des étudiantes du niveau de qualité des stratégies d'enseignement leur étant destinées révèle des scores élevés.

- Cette uniformité entre les formatrices suggère que ce programme de formation centré sur la pratique réflexive est transférable à d'autres formatrices tant à l'intérieur du collège qu'à l'extérieur.

La troisième phase de l'évaluation qui est en cours actuellement consiste à évaluer les effets du programme sur les étudiantes, les enfants et les parents. Concernant spécifiquement les étudiantes, le modèle logique de la théorie des effets développés dans la première phase de l'évaluation a permis d'identifier les compétences à évaluer lors de cette troisième phase. Il s'agit de leur pratique réflexive, leurs pratiques éducatives avec les enfants sous leur responsabilité, leurs relations avec les parents des enfants, leur niveau d'empathie, leurs préjugés envers les parents et les enfants de ce public vulnérable.

Selon Bigras, Gagnon, Dion, Doudou & Tétreau (2016, p. 14), « *la formation des futures éducatrices constitue l'un des déterminants de la qualité des services éducatifs à la petite enfance. Pour y parvenir, les stratégies utilisées doivent s'appuyer sur des programmes efficaces. En outre, les contextes d'apprentissage actif, collaboratif et centré sur le travail réel et la pratique réflexive soutiendraient un réel transfert des apprentissages menant à des pratiques de qualité élevées durables* ».

Partie 2 : Discussion et retour sur le contexte de la FWB

Les données récoltées dans la littérature, les présentations lors de la journée d'étude du 22 juin 2016 ainsi que les avis des personnes-ressources (récoltés via un questionnaire rempli durant la journée du 22 juin et dont les données ont été encodées systématiquement) nous permettent d'identifier une série d'éléments porteurs ou freins d'une réflexion sur les actions à mener en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils confirment les orientations et recommandations prises dans le Rapport de recherche 123 (Pirard *et al.*, 2015), en aucun cas ils ne les remettent en cause. La présentation du programme de formation/stage novateur de la Halte-garderie du cœur a suscité un vif intérêt et une série de réflexions dont nous conservons ici la trace. Elle constitue un élément important pour améliorer la fonction sociale des lieux d'accueil et la professionnalisation du secteur en FWB. C'est pourquoi nous avons choisi de distinguer les éléments relevés par les participants propres au système de formation général du Québec de ceux inhérents au programme de formation de la Halte-garderie du cœur.

1. Éléments porteurs

Au sein des questionnaires, les personnes-ressources ont identifié des éléments importants que nous avons analysés selon plusieurs critères : le(s) profil(s) des professionnel-le-s de l'enfance, les dispositifs de formation actuels et futurs, les dynamiques partenariales, les responsabilités politiques.

1.1. (Re)définir le(s) profil(s) des professionnel-le-s de l'enfance

Développer une approche globale

Plusieurs participants ont relevé l'importance de développer une approche globale, holistique de l'enfant de 0 à 12 ans. Cette approche développée au Québec rencontre tout à fait celle préconisée dans le Rapport de recherche 123 : développer une approche cohérente et une continuité éducative au-delà des clivages institutionnels fréquemment observés dans les systèmes divisés d'offre de services.

Des compétences à reconnaître

De nombreux participants ont souligné l'intérêt des 22 compétences développées dans le cadre du diplôme d'études collégiales (DEC). La finesse et le détail de ces compétences associés aux critères de performance sont considérés comme une plus-value. Le développement de la pratique réflexive et son accompagnement dans le programme de formation/stage novateur de la Halte-garderie du cœur ont particulièrement marqué les esprits. Une majorité de participants y voient une meilleure professionnalisation « *Une grande place à la réflexivité qui mène à une meilleure professionnalisation* ».

1.2. (Re)considérer les dispositifs de formation

La structure des formations

L'association d'une formation commune à une formation spécifique est relevée comme un élément porteur. Les participants considèrent le cours de philosophie comme un outil aidant à la construction d'une pensée critique. La formation est également perçue comme complète grâce à la combinaison de compétences en lien avec la santé, la relation avec les parents, le travail de l'observation et le travail d'équipe.

L'accès à la formation via un système de valorisation des acquis d'expérience a été considéré comme pertinent. La formation du personnel de garde scolaire (l'attestation d'étude professionnelle évoquée aux pages 25-26) est également appréciée par les participants qui expliquent ici que pour eux, les moments d'accueil sur le temps scolaire sont tout aussi importants.

La formation qui tient compte du développement global de l'enfant de 0 à 12 ans sur base de ces 22 compétences (avec une description minutieuse de celles-ci) est également apparue comme un point fort.

Le partenariat

La relation de partenariat qui s'instaure entre l'école, le lieu d'accueil et l'élève, permettant aux étudiantes d'apprendre sur le terrain avec des professionnel-le-s prêts à les former - « *Apprendre sur le terrain avec des professionnels prêts à former l'étudiant c'est une réelle expérience de travail* » - est considérée comme une plus value. Ceci confirme l'importance de garantir une réelle articulation entre théorie et pratique dans les métiers de l'accueil. L'expérience québécoise montre que, contrairement aux idées reçues, cette articulation est possible dans l'enseignement de niveau supérieur.

Valorisation des acquis de l'expérience

La valorisation des acquis du terrain (trois années) est un élément important. Les participants y voient une véritable considération pour l'expérience de terrain et une reconnaissance pour le/la professionnel-le des compétences acquises par la pratique. Ces trois années d'expérience dans le domaine, associées à un certificat universitaire de 30 crédits ou à une attestation d'études collégiales, permettent d'acquérir le titre de personnel qualifié.

Retenons toutefois qu'il faut rester vigilant par rapport à ce système de validation des acquis, entraînant un risque de reconnaître des compétences équivalentes chez des professionnel-le-s alors que leurs acquis peuvent être très différents.

1.3. Envisager une formation initiale de niveau supérieur spécifique à l'enfance

Beaucoup de participants ont à nouveau relevé la nécessité d'instaurer une formation spécifique à l'accueil des enfants de 0-12 ans de niveau supérieur. Cela leur semble un bon moyen de promouvoir la reconnaissance de la profession, de donner aux professionnel-le-s une meilleure préparation en permettant d'aborder plus en profondeur certaines notions essentielles et enfin d'ouvrir largement l'accès à la profession. Un participant relève la difficulté actuelle d'insérer les coordinations ATL dans les processus de formation initiale et continue. Une « *Formation initiale plus longue permet d'aborder plus de notions, mais actuellement difficulté d'insérer les coordinations ATL dans les processus de formation, de libérer du temps. Or c'est essentiel pour améliorer la qualité par la réflexion* ».

1.4. Souligner les responsabilités politiques

Les participants ont relevé l'importance d'une volonté et d'un soutien politique pour implémenter un cadre réglementé dans la qualité d'accueil. Rappelons l'investissement dans l'enfance au Québec relaté en première partie (p. 9). La volonté d'imposer deux tiers du personnel qualifié est un élément récurrent pointé par les participants. Certains expriment également que les ratios (puériculteur/-trice / enfant ou enseignant-e préscolaire / enfant) devraient être revus chez nous en regard de ce qui est fait au Québec.

Le choix d'un accueil des enfants en milieu d'accueil jusque l'âge de 5 ans a également été relevé comme positif en permettant de conserver des ratios raisonnables et d'éviter ainsi une préscolarisation précoce. Une participante explique que, pour elle, le maintien en structure d'accueil jusqu'à 5 ans permettrait d'offrir une plus grande chance d'égalité avant l'entrée à l'école maternelle et dans les apprentissages scolaires.

Ces réflexions doivent s'intégrer dans celles devenues indispensables pour une réforme non seulement des lieux d'accueil, mais aussi de l'enseignement. Nous renvoyons ici au Pacte d'excellence pour l'enseignement en FWB où une partie des travaux est consacrée à l'enseignement préscolaire et à ses liens avec les lieux d'accueil ainsi qu'à la formation initiale des enseignants.

2. Freins à lever

2.1. Responsabilité politique

Prévoir un financement

Le frein financier est largement évoqué par les participants :

- Comment financer une formation de qualité ?
- Les salaires seront-ils adaptés au niveau de formation obtenu ?

- Pourquoi à notre époque consacre-t-on si peu de moyens financiers à l'enfance ?
- Y a-t-il une véritable volonté politique de dégager ces moyens financiers nécessaires au développement d'un accueil de qualité ? Est-elle d'actualité ?

Dépasser les effets de cloisonnement

Un frein évoqué à plusieurs reprises est lié au manque de continuité dans les cadres d'accueil entre le 0-3 et l'école, en insistant sur la scolarisation de plus en plus précoce à l'école maternelle sans pourtant apporter d'attention particulière aux besoins de ces jeunes enfants : « *Un changement fondamental des mentalités dans la culture de l'école maternelle de plus en plus précoce, sans attention aux réels besoins des enfants de ces âges* ». Un participant parle de clivage entre l'accueil du jeune enfant et le scolaire, un autre évoque la rigidité de notre système scolaire qui est source de difficultés à s'adapter aux besoins des enfants.

Développer une reconnaissance sociale des métiers de l'accueil

Un participant évoque que « *pour les politiques, l'image du métier dans le secteur de la petite enfance donne encore l'impression qu'il ne faut pas de diplômés pour s'occuper d'enfants. La place de l'enfant dans la société d'aujourd'hui reste inquiétante* ». Cette nécessité de reconsidérer le secteur de l'accueil de l'enfance est également reprise par un autre participant qui explique qu'une réforme de la formation des puériculteurs/-trices doit passer par un changement des représentations du métier.

La reconnaissance du métier est également considérée comme indispensable pour les professionnelles ATL qui, pour des raisons le plus souvent financières, sont envoyées sur le terrain sans formation alors que le métier exige de ces personnes une polyvalence importante qui peut parfois les détourner des tâches essentielles d'éducation et d'accueil. Une autre difficulté évoquée est « *le manque de volonté d'inscrire certaines dimensions (ex : la relation aux familles) dans les différents secteurs formatifs (Écoles, IFAPME, ...)* ».

2.2. Responsabilité interinstitutionnelle

Certains participants relèvent que certaines écoles pourraient s'opposer à une formation de niveau supérieur, de peur de perdre des élèves et donc des subsides : « *Les subsides, les écoles qui ne voudraient pas perdre des élèves* ». Ils parlent également de combats de préservation de certaines écoles (non citées) quant à l'accès aux métiers dans le domaine de l'éducation.

2.3. Responsabilité institutionnelle

Un participant relève l'importance lors de la formation d'ancrer les apprentissages dans la pratique qui, selon lui, n'est « *pas habituel ou pas suffisamment en tout cas* ». Au niveau des organismes de formation pour le secteur 3-12 ans (par exemple pour les ATL), un participant explique qu'il serait intéressant de penser les formations aussi en termes de développement global, à l'instar de ce qui est fait dans le secteur 0-3.

3. Éléments relevés en lien avec le programme de formation novateur de la Halte-garderie du cœur

Le programme de formation de la Halte-garderie du cœur a particulièrement intéressé les participants qui ont notamment relevé l'importance de la présence permanente de l'éducatrice-guide et du professeur qui, selon eux, grâce à l'observation réalisée, permet un suivi idéal de l'étudiant en l'engageant vers une réflexion critique et en renforçant son identité professionnelle : « *Pratique et accompagnement des étudiants dans la construction de la pratique réflexive et l'évaluation de celle-ci, transfert → insertion professionnelle. Pistes pour aider à la construction de l'identité professionnelle* ». La relation non-hiérarchisée entre l'étudiant et le professeur réfléchissant ensemble aux situations rencontrées est également relevé comme un levier essentiel au développement de la réflexivité. Les temps de tutorat, systématiques en début et en fin de chaque journée de stage, de même que la rétroaction directe sont également pointés comme des éléments pertinents au développement de la réflexivité. « *Formation idéale où stagiaires et enseignants sont ensemble sur le terrain, l'intervention et la supervision peuvent se faire directement avec un retour sur la théorie* », écrit un participant.

Cette expérience peut enrichir les réflexions en cours sur le tutorat en FWB. Des dispositifs de soutien au tutorat financé par l'APEF (Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation) permettent de sensibiliser des professionnel-le-s de lieux d'accueil (0-12 ans) et des formateurs d'Instituts de formation initiale à l'importance d'organiser un encadrement structuré dans différents moments clés : avant le stage, durant la phase d'accueil, d'accompagnement et de bilan, après le stage. Leur analyse montre qu'il est difficile pour les professionnel-le-s d'accompagner les stagiaires dans leurs pratiques professionnelles (François, Noël, & Pirard, 2015) et plus particulièrement de soutenir leurs démarches réflexives (Alonso Vilches & Pirard, 2016). L'analyse du programme de formation de la Halte-garderie du cœur montre pourtant clairement que des démarches de soutien à la réflexivité sont possibles et peuvent être évaluées objectivement de manière rigoureuse. Cette question de la réflexivité semble être un élément essentiel pour les participants puisqu'elle a été reprise dans une grande majorité des questionnaires rentrés.

Notons que pour un participant, cette pratique réflexive ne peut s'apprendre à l'école. Ce programme de stage est perçu comme un réel stage d'intégration, permettant le développement des 22 compétences que compte la formation initiale. Par ailleurs, un participant a également relevé que ce type de méthodologie « *permettant d'imbriquer la théorie et la pratique dans un dispositif de formation* » pourrait être diffusé dans d'autres contextes de formation et pas seulement dans le milieu de la petite enfance.

Autre point fort de ce programme stage / formation : plusieurs participants soulignent la valorisation de la pratique dans la formation par le nombre important d'heures accordé au stage qui, grâce également au nombre d'encadrants présents (8 formatrices pour 12 étudiants), permet un accompagnement au plus proche des questionnements des stagiaires. Les rencontres préparatoires au stage, le peu d'enfants sous la responsabilité des stagiaires (1 étudiante/2 enfants), et l'expertise des formateurs ont également été reconnus comme des éléments porteurs : « *Grande expertise des formateurs et des éducatrices-guides* ».

Ce programme novateur a marqué une majorité de participants car il permet le développement de la réflexivité. Il a d'ailleurs été dit que « *c'est une approche qui mériterait d'être prise en compte dans une future mise en place de formation initiale* ».

Certains obstacles à la mise en place d'un tel programme de formation ont également été relevés par les participants. Plusieurs reviennent sur la question du financement d'un tel projet sans pour autant perdre espoir : « *Il existe sûrement des obstacles financiers au développement de ces dispositifs mais je veux croire que l'on peut y arriver* ». Ces freins financiers sont régulièrement mis en relation avec la question du temps et donc de l'investissement qu'un tel projet nécessite. Un participant relève qu'en FWB, « *les profs de pratique professionnelle n'ont pas suffisamment de temps pour suivre les stagiaires de manière adéquate* ». Un investissement dans l'encadrement des stages apparaît indispensable.

La difficulté pour les professionnel-le-s de terrain d'accompagner adéquatement les stagiaires est également relevée comme un obstacle potentiel. La question de savoir comment la formation initiale peut répondre à ce besoin de développement de compétences d'encadrement du personnel de terrain a également été reprise par plusieurs participants : « *Pour que ça soit porteur, il faudrait que les éducateurs-guides pratiquent eux-mêmes la pratique réflexive et aient eux-mêmes un sentiment fort et clair d'identité professionnelle* ». Une formation initiale de niveau supérieur pourrait permettre le développement de telles compétences et donc d'une identité professionnelle plus forte. Les attentes du milieu d'accueil à intégrer dans leur équipe un-e stagiaire déjà totalement qualifié-e et pouvant être assimilé-e à un membre du personnel sont identifiées comme un obstacle à la prise en charge optimale des étudiant-e-s. Il conviendrait donc de créer une relation de partenariat avec les milieux d'accueil afin d'explicitier les attentes des uns et des autres et de clarifier les possibilités d'y répondre ou pas.

L'implication nécessaire de l'équipe encadrante dans la mise en œuvre et la pérennisation d'un projet de cette envergure est vu par certains participants comme un obstacle potentiel : « *Chaque fois qu'un professeur essaie d'innover, tout son environnement professionnel lui met des bâtons dans les roues* ». Il s'agit donc, selon un autre participant, d'obtenir la bonne volonté de tous.

Le contexte particulier dans lequel a pu se développer ce programme de formation au Québec (voir première partie p. 32) est relevé comme un obstacle éventuel pouvant entraver sa mise en place en Belgique. Par ailleurs, plusieurs participants s'inquiètent du manque de continuité pour les enfants et leur famille de ce type d'accueil ponctuel. Retenons cependant qu'il s'agit d'un accueil de grande qualité pour les enfants et les familles qui, sans ce programme, ne pourraient en bénéficier.

Bibliographie

- Alonso Vilches, V., & Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : Un accompagnement réflexif ? *Education Permanente*, 206, 131-138. <http://hdl.handle.net/2268/194397>
- Berger, D., Héroux, L., & Shéridan, D. (2011). *L'éducation à l'enfance : Une voie professionnelle à découvrir*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Bigras, N., Lemay, L., Brunson, L., Lehrer, J., Cantin, G., Charron, A., Cadoret, G., & Fournier, R. (2015). *Qualité, universalité et accessibilité, éclairages de la recherche et recommandations pour les politiques*. Montréal, Canada.
- Bigras, N., Gagnon, C., Dion, J., Doudou, K., & Tétreau, L. (2016). Favoriser la qualité des services pendant la petite enfance grâce à un programme de formation pratique *in situ* en Techniques d'éducatrices à l'enfance au collège de Saint-Hyacinthe. In *Colloque 548 Qualité des services éducatifs pendant la petite enfance : Un bilan de 10 ans de recherche et d'intervention : actes du 84^e Congrès de l'AFCAS* (pp.14-15). Québec : Association francophone pour le savoir. En ligne : https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/programme_25_mai.pdf
- Bigras, N., & Tétreau, L. (2016, 22 juin). *Le programme de formation/stage de la Halte-garderie du cœur*. Communication présentée lors de la journée d'étude sur le système de formation québécois organisée par l'ONE, Bruxelles, Belgique.
- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., Pirard, F., en collaboration avec Camus, P., Humblet, P. & Parent, F., sous la direction scientifique de Pirard, F. (2011). *Recherche-Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'enfance. Liège : Université de Liège. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- Chen, H.-T. (2005). *Practical Program Evaluation. Assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. Québec: Sage.
- Clymans, G. (1998). La formation de base des puéricultrices : objet de manque de soin à sujet d'inattention. Des transformations difficiles mais nécessaires. In *Bébé d'hier et d'aujourd'hui ou de l'objet de nos soins au sujet de nos préoccupations : actes de colloque* (pp.1-6). Bruxelles : ULB.
- Comité de gestion de la formation continue et du perfectionnement des RSG. (2015). *Répertoire de formations offertes aux personnes responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG)*. Québec, Canada : Retrieved from : http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/petite_enfance/Repertoire-formations-rsg.pdf
- Conseil de la famille et de l'enfance Québec. (2008). *La politique familiale au Québec : Visée, portée, durée et rayonnement*. Québec, Canada. Retrieved from : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_Document_reflexion_Politique_familiale.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : Inscrire la qualité au cœur des priorités*. Retrieved from : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0452.pdf>

- Couturier, E.-L., & Hurteau, P. (2016). *Les services de garde au Québec : Champ libre au privé*. IRIS.
- Dagenais, C. (2001). *Effets de la politique familiale du Gouvernement du Québec sur la pauvreté des enfants vivant dans des familles à faible revenu*. Sous la direction de Camil Bouchard et Marie-France Raynault. Observatoire Montréalais des Inégalités Sociales et de la Santé (OMISS). Chantier dédié aux expériences préscolaires du projet de lutte contre la pauvreté. Montréal, Canada.
- Département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep Saint-Hyacinthe. (2014). *Présentation de la Halte-garderie du cœur par le département de Techniques d'éducation à l'enfance*. Québec, Canada: Retrieved from: http://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2016/08/Halte_garderie_coeur_0.pdf
- Dion, J., Bigras, N., Doudou, K., Gagnon, C., & Fournier, R. (2016). *Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur. Département des Techniques d'éducation du Cégep de Saint-Hyacinthe*. Soutenu par Avenir d'enfants. Québec, Canada : Université du Québec.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Derosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- François, N., Noël, S., & Pirard, F. (2015). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des milieux d'accueil d'enfants – Rapport d'évaluation pour l'année académique 2014-2015*. Rapport d'évaluation d'un projet financé par l'APEF. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/193448>
- François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Flandre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/179760>
- François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la France*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/179759>
- Gouvernement du Québec. (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale – Nos enfants au cœur de nos choix*.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*.
- Gouvernement du Québec. (2015a). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2013 – Analyse des rapports d'activités 2012-2013 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. Retrieved from : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/situation_des_cpe_et_des_garderies-2013.pdf

- Gouvernement du Québec. (2015b). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Retrieved from : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/S-4.1.1,%20r.%20>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Nombre de services de garde et de places sous permis. État de la situation au 30 septembre 2016*. Retrieved from : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf
- Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*, Québec, Institut de la statistique du Québec, tome 2, 212 p.
- Groupe de travail sur les services de gardes CSN. (2010). *Des services éducatifs de qualité : Un droit pour chaque enfant*. Confédération des syndicats nationaux. Québec, Canada.
- Lapointe, F., Lavoie, A., & Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Méthodologie et description de l'enquête*. Québec, Institut de la statistique du Québec, tome 2, 213 p.
- Lefebvre, P., & Merrigan, P. (2005). *La politique des services de garde à 5\$/jour et l'offre de travail des mères québécoises : résultats d'une expérience naturelle canadienne*. Université du Québec à Montréal. Québec, Canada.
- Loi sur les services de garde à l'enfance. (2016). Retrieved from : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/S-4.1.1?&digest=>
- Mahon, R. (2002). Une histoire sans fin : L'implantation des services de garde pour enfants au Canada durant les années 1970. *Lien social et politique*, 47, 17-28.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594>
- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Suède*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/182790>
- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, l'Angleterre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/181636>
- Poulin-Chartrand, S. (2014). Une attestation d'études professionnelles devenue obligatoire. *Le Devoir*. Retrieved from : <http://www.ledevoir.com/societe/education/398509/une-attestation-d-etudes-professionnelles-devenue-obligatoire>
- Robitaille, J., & Issalys, G. (2014). *Un service de garde éducatif qui prend racine dans sa communauté. Guide pratique et stratégique à l'intention des municipalités*. Sous la direction de M.-A. Plante. Québec, Canada : Carrefour Action Municipale et famille.

- Sorel Étienne, L., Lambert Deubelbeiss, C., & Rousseau, A. (2015). *L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*. Sous la direction D. Morin, M.-H. Deshaies & A. Moreau. Québec, Canada : Université Laval.
- Tougas, J. (2002). La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : Les cinq premières années. *Childcare Ressource & Research Unit*, Hors-série 17. Canada : Université de Toronto.
- Tremblay, D.-G. (2009). La gouvernance de la conciliation emploi-famille au Québec. Le rôle des acteurs. In M.-A. Barrière-Maurisson, et D.-G. Tremblay (2009). *Concilier travail et famille. Le rôle des acteurs. Québec-France* (pp. 61-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G., Doucet, A., & McKay, L. (2015). Le congé parental et la politique familiale au Québec : Une innovation sociale du monde francophone dans la mer anglophone de l'Amérique du Nord. *Les Cahiers du CRISES. Collection Étude théorique ET1501*. Québec, Canada.
- Vérificateur Général du Québec. (2001). *Services de garde en milieu scolaire*. In *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2000-2001* (Tome II, pp. 228-261). Québec : le Vérificateur général.