



Département de sociologie  
Laboratoire de recherche

**S'intégrer pour être reconnu : les services de garde en milieu scolaire au sein de l'équipe  
école et du projet éducatif**

Rapport présenté à l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec



Par

Nancy Jeannotte

Philippe Robitaille

Camille Thériault-Marois

Sous la direction de Madame Marie-Hélène Deshaies et de Monsieur Louis-Simon Corriveau  
et sous la supervision de Monsieur Christophe Prévost

Avril 2016

*Ce ne sont pas les perles qui font le collier, mais bien le fil qui les unit, comme l'équipe que nous formons tous autour des enfants !*

(Anonyme, vue sur le mur d'un service de garde)

## Remerciements

Tout d'abord, nous tenons à remercier l'ensemble des personnes qui ont pris le temps de participer à notre recherche. En nous accueillant dans leur milieu et en répondant à nos nombreuses questions, elles ont grandement contribué à la réalisation de cette enquête. Leurs expériences nous permettent d'éclairer la situation des services de garde en milieu scolaire qui est un domaine peu étudié. Nous désirons également souligner la générosité de l'ensemble de l'équipe école qui a accepté de nous recevoir pour la réalisation de notre pré-test. Ce premier contact avec la réalité de la garde scolaire au Québec nous a permis de poser des bases solides à notre recherche.

Nous voudrions par ailleurs remercier Dominique Morin, Abdoulaye Anne et Denise Gendron-Vear pour les conseils offerts dès le début du travail de recherche.

Nous aimerions également remercier Marie-Hélène Deshaies, Louis-Simon Corriveau et Christophe Prévost qui nous ont encouragés tout au long de l'année. Votre aide nous a permis de surmonter nos nombreux doutes, questionnements, paniques passagères, tentatives de réécriture et d'analyse, etc.

Nous désirons aussi souligner la confiance et l'aide de Julie Simard et de Doris Tremblay ainsi que de l'ASGEMSQ. Nous espérons que cette recherche apportera certaines réponses ou confirmations aux questionnements de l'Association et de ses membres.

Pour terminer, nous désirons remercier nos proches ainsi que nos collègues de classe qui ont été d'un soutien essentiel pour la poursuite de cette recherche.

Un profond merci à tous,

*Nancy Jeannotte*

*Philippe Robitaille*

*Camille Thériault-Marois*

## Résumé

Afin de mieux connaître la participation de la garde scolaire aux projets éducatifs des écoles et la reconnaissance que cela peut engendrer, l'Association des services de garde en milieu scolaire (ASGEMSQ) a commandé cette étude qui a pour objectif de comprendre comment la garde scolaire est intégrée dans son milieu, comment elle participe aux projets éducatifs des écoles et de quelle manière elle reçoit de la reconnaissance. Pour ce faire, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de trois éducatrices, deux techniciennes-responsables, deux directrices, deux mères et trois enseignantes réparties dans trois écoles de la région de la Capitale-Nationale. À la suite de cette collecte de données, le projet éducatif est apparu comme n'étant pas un vecteur d'intégration de la garde scolaire à l'école puisqu'il ne s'est pas révélé être un outil utilisé par le personnel de l'école de façon quotidienne. Par ailleurs, les services de garde visités peinent à occuper une place à part entière au sein de l'école et tendent plutôt à évoluer de manière parallèle à celle-ci. Les horaires différenciés des éducatrices et l'aménagement de l'espace, ainsi que la perception que le personnel de l'école a du rôle des éducatrices auprès des enfants ont semblé être des obstacles à cette intégration. Bien que les services de garde soient reconnus comme un service essentiel puisqu'ils répondent à un réel besoin des parents, peu de reconnaissance semble émise quant au travail réalisé par le personnel de garde ainsi qu'envers les résultats obtenus.

## Faits saillants

- L'Association des services de garde en milieu scolaire a pour mission de « faire valoir le rôle complémentaire de la garde scolaire à l'atteinte des objectifs de l'école » (ASGEMSQ, 2015a). Par cette recherche, l'ASGEMSQ désire en apprendre plus sur la participation des services de garde à la réussite des projets éducatifs, notamment par le biais des programmes d'activités. Elle veut également savoir si cette participation permet une meilleure reconnaissance des services offerts par les SGMS aux enfants.
- L'étude a été menée auprès de trois écoles de la région de la Capitale-Nationale. Nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de deux directrices, deux techniciennes-responsables, trois éducatrices, trois enseignantes et deux parents. Nous avons également effectué une analyse documentaire du projet éducatif des écoles et des programmes d'activités des services de garde.
- Si le nombre de services de garde en milieu scolaire au Québec a explosé depuis les années 80, c'est qu'ils répondent à un réel besoin chez de nombreux parents en offrant un lieu de garde pour les enfants en dehors des heures de classe. L'importance des SGMS n'a pas été remise en question par les répondantes de cette recherche. La garde scolaire est reconnue comme une nécessité, même si, dans certaines écoles, la cohabitation apporte certaines frictions avec les autres membres de l'équipe école.
- Dans deux des établissements visités, le projet éducatif n'est pas un document utilisé par les membres de l'équipe école. Dans la troisième école, même si le service de garde participe au projet éducatif par l'entremise d'une activité particulière, les éducatrices ne sont pas davantage intégrées et reconnues. Le projet éducatif n'apparaît donc pas comme un vecteur d'intégration.
- Dans les écoles, il y a des réunions distinctes pour les enseignants et les éducatrices et il n'y a que très rarement des réunions où tous les membres de l'équipe école sont présents. Cela s'explique par les horaires différenciés des éducatrices par rapport aux autres membres de l'équipe école et, dans certaines écoles, par une vision du rôle des éducatrices qui serait parallèle à celui des enseignants qui constituent le groupe de référence dans l'école autour duquel la vie de celle-ci est organisée.

- La fréquence des communications quotidiennes tend à varier selon la qualité de la relation qui unit les deux interlocuteurs, selon la quantité d'information à être partagée et selon l'organisation spatiale des locaux du service de garde. La séparation physique des locaux et les horaires contradictoires semblent limiter les possibilités de contacts et leur fréquence entre le personnel de garde et le reste des membres de l'équipe école.
- Les directions jouent un rôle important dans la création de liens entre le service de garde et le reste du personnel. Quand une directrice valorise l'établissement de contacts entre les éducatrices et les enseignants, les éducatrices seront davantage présentes aux réunions de l'école et aux activités sociales. Par ailleurs, l'ancienneté dans l'école et le sentiment d'appartenance sont liés à la participation aux activités sociales. Lorsqu'une éducatrice travaille à temps partiel dans une école, elle semble moins intégrée dans le groupe et elle sera moins tentée de participer aux activités sociales.
- Les enseignants et les éducatrices voient peu leurs rôles comme étant complémentaires. Dans deux écoles, le type d'interdépendance se limite à un couplage de communauté, c'est-à-dire à un partage des ressources de l'école. Dans la troisième école, il semble que le personnel voit le service d'enseignement et le service de garde comme complémentaires. Il s'agit alors d'un couplage réciproque, puisque le travail des uns est utile au travail des autres.
- Les marques de reconnaissance envers les éducatrices sont plutôt dirigées vers les individus occupant ce rôle qu'envers le travail accompli et les résultats de celui-ci. Peu d'exemples de marques de reconnaissance des enseignants envers le personnel de garde sont ressortis des entrevues. Seuls les parents offrent suffisamment de démonstration de reconnaissance aux yeux de l'ensemble du personnel de garde rencontré.
- Il existe une ambiguïté entourant le rôle des éducatrices en milieu scolaire. Pour certaines personnes, les éducatrices ne sont là que pour s'occuper des enfants en dehors des heures de classe. Toutefois, pour d'autres, en plus d'assurer une surveillance, le personnel de garde se doit de réaliser des activités afin de participer activement au développement des enfants. La vision que les divers acteurs du milieu scolaire ont du rôle que devrait jouer le service de garde de leur école influence la reconnaissance émise envers le personnel de garde. Il doit y avoir une cohérence entre le rôle attendu et la tâche réalisée afin qu'il y ait de la reconnaissance.

## Table des matières

Remerciements .....	I
Résumé .....	II
Faits saillants .....	III
Introduction .....	1
Chapitre I Les services de garde au Québec : historique et contexte actuel .....	5
1.1 Historique de la garde scolaire au Québec .....	5
1.2 Fonctionnement actuel de la garde scolaire au Québec.....	7
1.2.1 Horaire des services de garde .....	8
1.2.2 Organisation et fonctionnement des services de garde .....	9
1.3 Projet éducatif et programme d'activités.....	10
1.3.1 Projet éducatif.....	10
1.3.2 Programme d'activités .....	13
1.4 Recherches portant sur la garde scolaire au Québec et les relations au sein des équipes écoles .....	14
Chapitre II L'intégration et la reconnaissance : enjeux de la garde scolaire.....	19
2.1 Intégration de la garde scolaire à l'équipe école et au projet éducatif .....	19
2.1.1 L'intégration selon Durkheim .....	19
2.1.2 Dimensions de l'intégration.....	21
2.2 Reconnaissance de la garde scolaire et de son personnel.....	29
2.2.1 Définition de la reconnaissance selon Lazzeri et Honneth .....	29
2.2.2 La reconnaissance au travail : définition et typologie de Brun et Dugas.....	30

Chapitre III Question de recherche et méthodologie .....	36
3.1 Question de recherche .....	36
3.2 Méthodes d'enquête.....	38
3.2.1 Présentation de l'instrument de collecte .....	39
3.2.2 Recrutement et échantillonnage .....	40
3.2.3 Traitement et analyse .....	43
3.2.4 Limites .....	44
3.2.5 Pré-enquête .....	46
Chapitre IV Présentation des écoles participantes et des répondants.....	47
4.1 L'École des Tulipes .....	47
4.2 L'École des Roses .....	48
4.3 L'École Tournesol.....	49
4.4 Confidentialité .....	50
Chapitre V Défis posés à l'intégration .....	52
5.1 Le temps comme enjeu de l'intégration .....	52
5.1.1 Une même école, mais deux « fuseaux horaires » .....	52
5.1.2 Instabilité des équipes d'éducatrices .....	58
5.1.3 Le travail d'éducatrice : heures rémunérées et temps « bénévole » .....	60
5.2 L'enjeu du partage des ressources.....	63
5.2.1 Chacun dans son espace, comment tu veux que le message passe? .....	63
5.2.2 Prêt, pas prêt : le partage du matériel.....	72
5.3 Les orientations des écoles et des services de garde .....	75
5.3.1 Projet éducatif : « vœu pieux » ou vecteur d'intégration? .....	75

5.3.2 Programme d'activités : entre horaire et planification.....	81
Chapitre VI Être reconnues ou ne pas être reconnues?.....	85
6.1 La pluralité du rôle des éducatrices .....	85
6.2 Rapports entre les groupes.....	88
Chapitre VII Discussion sur l'intégration et la reconnaissance .....	96
7.1 Un pour tous, tous pour un?.....	96
7.2 La reconnaissance, un processus inachevé? .....	108
7.2.1 Description de tâches et reconnaissance .....	108
7.2.2 Montrer sa reconnaissance pas à pas .....	110
Chapitre VIII Retour sur la recherche et pistes de réflexion.....	119
8.1 Retour sur la question de recherche, les objectifs et les hypothèses .....	119
8.2 Contribution théorique de la recherche .....	123
Conclusion.....	126
Bibliographie.....	129
<b>ANNEXE 1 : Instances, comités et personnes associés au fonctionnement de la garde scolaire au Québec .....</b>	<b>i</b>
<b>ANNEXE 2 : Tableau synthèse de la typologie des formes et champs de la reconnaissance au travail .....</b>	<b>ii</b>
<b>ANNEXE 3 : Schéma d'opérationnalisation .....</b>	<b>iii</b>
<b>ANNEXE 4 : Schéma d'entrevue direction .....</b>	<b>xvi</b>
<b>ANNEXE 5 : Schéma d'entrevue technicienne-responsable.....</b>	<b>xxi</b>
<b>ANNEXE 6 : Schéma d'entrevue éducatrice.....</b>	<b>xxvii</b>
<b>ANNEXE 7 : Schéma d'entrevue enseignant .....</b>	<b>xxxiii</b>

<b>ANNEXE 8 : Schéma d’entrevue parent .....</b>	<b>xxxviii</b>
<b>ANNEXE 9 : Analyse documentaire .....</b>	<b>xli</b>
<b>ANNEXE 10 : Lettre de sollicitation.....</b>	<b>xliii</b>
<b>ANNEXE 11 : Formulaire de consentement .....</b>	<b>xliv</b>
<b>ANNEXE 12 : Plan d’analyse.....</b>	<b>xlvii</b>

## Introduction

Depuis la fin des années 1990, les services de garde en milieu scolaire (SGMS) sont accessibles dans la majorité des écoles primaires du Québec. Maintenant que cette accessibilité est presque réalisée<sup>1</sup>, la qualité des services offerts et la pleine intégration des services de garde au sein de l'école québécoise sont les nouveaux défis de la garde scolaire. L'attention se porte notamment sur les liens qu'entretiennent les SGMS avec les milieux scolaires dans lesquels ils sont implantés. Notre recherche, qui répond aux préoccupations de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ), s'intéresse à l'intégration de la garde scolaire<sup>2</sup> dans les écoles, à son intégration au projet éducatif<sup>3</sup> ainsi qu'à la reconnaissance des SGMS et de son personnel.

En 1983, des éducatrices de la Montérégie mettent en place une table de concertation régionale afin de discuter de préoccupations diverses touchant la situation de la garde scolaire. L'année suivante, elles organisent un premier colloque provincial sur le sujet. Les discussions tenues lors de ce colloque confirment la nécessité de créer un organisme se préoccupant de la garde scolaire au Québec (ASGEMSQ, 2015b). C'est ainsi que, le 25 mai 1985, l'ASGEMSQ prend forme lors d'un colloque dans la région de Hull, il avait pour but de mieux coordonner l'implantation et le développement de la garde scolaire. L'association est créée pour veiller à la reconnaissance des services de garde en milieu scolaire en tant qu'élément-clé de la réussite des enfants qui fréquentent ces services. Sa première action est de demander au ministère de l'Éducation<sup>4</sup>, à la suite de demandes provenant des parents, la mise en place d'un service de garde offert tous les jours de classe ainsi que pendant les journées pédagogiques et la semaine de relâche, et ce dans l'ensemble des écoles où le besoin était présent (MUSSON, 1999, p. 11).

---

1 Pour l'année scolaire 2004-2005, la proportion des établissements scolaires ayant un service de garde était de 81 % dans l'ensemble du Québec (CSE, 2006, p. 15). Il est toutefois important de noter que la répartition de la garde scolaire n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire.

2 Nous utilisons le terme garde scolaire puisqu'il est privilégié par l'ASGEMSQ. L'acronyme SGMS est utilisé lorsque nous parlons du service qui est présent dans l'école.

3 Le projet éducatif fait référence au document dans lequel les établissements scolaires consignent les objectifs qui orienteront leurs interventions auprès des enfants. Le programme d'activités consiste à un document de planification des activités du service de garde. Ces documents seront détaillés dans les sections 1.3.1 et 1.3.2 du présent rapport.

4 Le ministère de l'Éducation a, depuis sa création en 1964, changé d'appellation à quelques reprises suivant la division des responsabilités entre les divers ministères (MEESR, 2015a). Par souci d'alléger le texte et d'éviter toute confusion, l'appellation de ministère de l'Éducation a été retenue.

La mission principale de l'ASGEMSQ est de « soutenir le développement des services de garde en milieu scolaire du Québec en faisant la promotion de leur rôle complémentaire à la mission de l'école, en représentant leurs intérêts collectifs et en favorisant le développement des compétences de leur personnel » (ASGEMSQ, 2015a). Afin de répondre à l'objectif de représentation des intérêts de ses membres, l'ASGEMSQ entretient des relations avec différents intervenants du milieu scolaire tels que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, en plus d'intervenir dans les médias pour faire connaître ses préoccupations à la population. Des rencontres sont également organisées avec des organismes œuvrant dans le même domaine, dont la Fédération des comités de parents du Québec, permettant ainsi de participer à des projets communs et de tisser des liens de collaboration (ASGEMSQ, 2015c, p. 15-16).

Puisque l'organisme ne reçoit aucune subvention publique, c'est notamment par le biais des activités offertes aux services de garde qu'il assure sa pérennité. L'ASGEMSQ offre des formations et réalise aussi différentes publications, dont la revue *Gardavue*, des fascicules, des guides d'élaboration et des infolettres destinées à ses membres. Enfin, l'ASGEMSQ organise des conférences, des colloques et des ateliers de perfectionnement et offre des ressources et conseils de base pour les activités quotidiennes d'un service de garde. En 2014-2015, près de 61 % du budget de l'ASGEMSQ provenait des activités de formation et des cotisations des membres, le reste de leur revenu étant composé de projets particuliers et de diverses commandites (ASGEMSQ, 2015c, p. 10-17). Selon son dernier rapport annuel, l'ASGEMSQ regroupe 854 membres actifs, ce qui correspond à environ la moitié des SGMS au Québec (ASGEMSQ, 2015c, p. 15).

Dans le but de développer des connaissances sur l'organisation des SGMS, l'ASGEMSQ souhaite obtenir des informations sur les liens entre la garde scolaire et les autres composantes des écoles. Bien que des services de garde soient accessibles dans la majorité des écoles primaires du Québec, l'ASGEMSQ constate que l'espace octroyé à ceux-ci dans le projet éducatif est variable d'une école à l'autre. Les orientations proposées par les projets éducatifs ne se retrouvent pas systématiquement à l'intérieur des programmes d'activités des services de garde et certains projets éducatifs n'abordent pas le sujet de la garde scolaire. Il y aurait alors de très

grandes disparités en ce qui concerne les ressources disponibles, les façons de faire au sein des SGMS et les liens entretenus avec les autres composantes de l'équipe école<sup>5</sup>.

En ce sens, l'ASGEMSQ souhaite qu'une étude soit réalisée sur la participation des services de garde à la réussite des projets éducatifs, notamment par le biais du programme d'activités. Elle veut également savoir si cette participation permet une meilleure reconnaissance des services offerts par les SGMS aux enfants. Son hypothèse est qu'il existe un lien entre la mise en application d'un programme d'activités poursuivant les orientations du projet éducatif et une meilleure reconnaissance du travail du personnel de garde scolaire. La recherche permet de recueillir des données sur la garde scolaire et a pour but d'aider l'organisme à orienter ses actions et ses prises de position futures concernant les programmes d'activités et les projets éducatifs.

Le premier chapitre a pour objectif de présenter différents aspects de la garde scolaire. Il est divisé en quatre parties. La première aborde l'histoire des SGMS au Québec. La partie suivante est consacrée à la description du fonctionnement actuel de la garde scolaire au Québec. La troisième décrit en quoi consistent le projet éducatif et le programme d'activités en présentant la manière dont ces deux documents devraient être mis en place au sein des écoles. La dernière partie de ce chapitre traite de recherches portant sur la garde scolaire au Québec, réalisées par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), le Vérificateur général du Québec (VGQ), le Conseil de la famille et de l'enfance (CFE) ainsi que Maurice Tardif et Louis Levasseur, deux sociologues de l'éducation.

Le second chapitre présente le cadre théorique de cette recherche et est subdivisé en deux sections. La première aborde l'intégration de la garde scolaire à l'équipe école et au projet éducatif à partir de la définition de l'intégration proposée par Durkheim (1960; 1985) et des dimensions de l'intégration selon un cadre adapté des typologies de Landeker (1971) et d'Argyris (1974). La seconde traite de la reconnaissance de la garde scolaire et de son personnel. Il y est question de la reconnaissance au travail à partir de la définition et de la typologie de Brun et Dugas (2005).

---

<sup>5</sup> Il est entendu par équipe école : « les enseignants titulaires, les enseignants spécialistes, le personnel professionnel, le personnel de soutien et les éducatrices au service de garde » (CSDLJ, 2015, p. 1).

Le troisième chapitre traite de la question de recherche et de la méthodologie. Il est divisé en deux parties différentes. La première énonce notre question et nos objectifs de recherche et nos hypothèses. La seconde traite de la méthode d'enquête et se divise en cinq parties soit : les instruments de collecte de données, le recrutement et l'échantillonnage, le traitement et l'analyse, les limites de la recherche et la pré-enquête.

Le quatrième chapitre présente les trois écoles qui ont participé à notre recherche ainsi que les répondantes selon l'emploi qu'elles occupent dans les écoles où nous avons procédé à la collecte de données. On y mentionne également les mesures prises pour assurer la confidentialité des répondantes.

Le cinquième chapitre présente les discours recueillis lors des entrevues concernant l'intégration au sein de l'équipe école. La première partie aborde le temps en tant qu'enjeu d'intégration et comprend à son tour les horaires différenciés du personnel de garde avec le reste du personnel de l'école, le roulement du personnel de garde et le temps non rémunéré des éducatrices. La seconde partie de ce chapitre traite du partage des ressources, soit les locaux et le matériel. Il est finalement question des projets éducatifs des écoles et des programmes d'activités des services de garde.

Le sixième chapitre présente les discours des diverses répondantes sur le rôle des éducatrices en milieu de garde ainsi que la façon dont on montre de la reconnaissance envers la garde scolaire et le personnel de garde.

Le septième chapitre comporte une analyse des discours selon les concepts de l'intégration et de la reconnaissance. D'abord, il présente l'intégration au sein des équipes écoles selon les quatre dimensions de l'intégration. Ensuite, on y aborde la perception du rôle des éducatrices ainsi que les formes de reconnaissance qui sont témoignées aux éducatrices.

Le huitième chapitre consiste à un retour sur la question de recherche, les hypothèses et il montre l'utilité que peut avoir les modèles théoriques qui ont été mobilisés pour réaliser cette recherche.

## **Chapitre I Les services de garde au Québec : historique et contexte actuel**

Dans ce chapitre, nous réalisons tout d'abord un bref historique de la garde scolaire au Québec et une présentation de son fonctionnement. Par la suite, nous nous intéressons à la définition du projet éducatif dans une école et du programme d'activités dans un service de garde en milieu scolaire. Finalement, nous terminons ce chapitre par une présentation sommaire des résultats de quelques recherches réalisées sur la qualité de la garde scolaire au Québec et des relations au sein des équipes écoles.

### **1.1 Historique de la garde scolaire au Québec**

Sans présenter en détail toute l'histoire de la garde scolaire au Québec, il nous apparaît important, afin de comprendre les besoins auxquels ces services répondent, de situer les moments forts de leur apparition et de leur développement dans le contexte social et économique des dernières décennies. C'est dans les années 1970 que les SGMS ont amorcé leur développement au Québec afin de répondre aux besoins criants d'une population en rapide mutation, causés en grande partie par « l'arrivée progressive des mères de jeunes enfants sur le marché du travail [qui vient] bouleverser les habitudes familiales » (BERTHIAUME, 1994, p. 15).

Les années 1970 au Québec sont marquées par une situation économique difficile : crise du pétrole, chômage endémique, inflation galopante, récession, hausse des taux d'intérêts, désastre financier, scandales variés, etc. (DUMONT *et coll.*, 1982, p. 473). À cette même époque, sous l'influence du féminisme, « [...] les femmes au foyer commencent à interroger leur rôle au sein de leur famille » (DUMONT *et coll.*, 1982, p. 488). Certaines femmes qui à la suite d'un mariage ou de la naissance d'un enfant étaient restées au foyer réalisent de plus en plus la vulnérabilité de leur condition de ménagère. L'inflation et l'augmentation du coût de la vie encouragent également celles-ci à retrouver un emploi. L'accroissement du nombre de divorces et de séparations rappelle aussi aux femmes l'importance d'avoir leur propre salaire. À la fin de la décennie, les femmes, devant la crise économique qui s'est intensifiée au Québec, sont de plus en plus nombreuses à devoir combiner le rôle de ménagère, de mère de famille et de travailleuse salariée (DUMONT *et coll.*, 1982, p. 498).

Le marché du travail n'est cependant pas adapté à cette réalité. À cette époque, le congé de maternité se résume à un long congé sans solde ou, même, à un congédiement. Les garderies sont très peu nombreuses et très coûteuses. Lorsqu'un enfant est malade ou en journée pédagogique à l'école, c'est un casse-tête pour les parents (DUMONT *et coll.*, 1982, p. 498). Cela pose d'autant plus un problème que la famille élargie est moins présente qu'auparavant afin d'offrir son soutien aux jeunes parents (BERTHIAUME, 1994, p. 15) et qu'à cette même époque, le nombre de familles monoparentales augmente de façon continue (BERTHIAUME, 1994, p. 9-10). L'un des objectifs du mouvement des femmes est alors de faire accepter le rôle de parent dans le monde du travail (DUMONT *et coll.*, 1982, p. 498).

Afin de répondre aux problèmes de conciliation travail-famille « [d]es parents regroupés en corporation et appuyés par la municipalité et la commission scolaire commencent à organiser, durant les années 70, des services de garde en réponse aux phénomènes des “enfants clé au cou”<sup>6</sup> et du “gardiennage-voisinage”<sup>7</sup> qui manque de fiabilité » (MUSSON, 1999, p. 10). L'horaire de l'école n'étant pas celui de la majorité des travailleurs, la garde scolaire vise alors à concilier l'horaire des enfants à celui des parents (CSE, 2006, p. 1). C'est finalement la Loi sur les services de garde à l'enfance de 1979 qui reconnaît officiellement le droit – et non l'obligation – aux commissions scolaires d'offrir aux enfants d'âge scolaire des services de garde avant et après les heures de classe ainsi que pendant l'heure du dîner (CSE, 2006, p. 8).

Au cours des années 1980, le développement de la garde scolaire s'effectue rapidement, mais de façon désordonnée. En 1980-1981, 143 écoles à travers la province offrent à plus de 5 103 enfants un service de garde scolaire. Dix ans plus tard, la clientèle de la garde scolaire au Québec se chiffre à 46 719 enfants (CSE, 2006, p. 8). À cette époque, aucun règlement n'encadre précisément la garde scolaire. L'Office des services de garde à l'enfance (OSGE)<sup>8</sup> est

---

<sup>6</sup> Il s'agit d'enfants qui sont seuls à la maison en dehors des heures de classe (matin, midi, soir) puisque les parents sont au travail (CSE, 2006, p. 8).

<sup>7</sup> Il s'agit du gardiennage effectué par des voisins ou des membres de la famille qui habitent à proximité (CSE, 2006, p. 8).

<sup>8</sup> L'OSGE est institué par la Loi sur les services de garde à l'enfance de 1970 dans le but de veiller à la qualité et à un développement harmonieux des services de garde à l'enfance. En 1997, l'Office et le Secrétariat à la famille ont fusionné pour constituer le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (OSGE et SECRÉTARIAT À LA FAMILLE, 1997, p. 11).

responsable de l'ensemble des services de garde à l'enfance, dont les SGMS. Cependant, l'Office partage la responsabilité de la garde scolaire avec le ministère de l'Éducation (MEQ).

C'est au courant des années 1990 que des circonstances de plus en plus favorables au développement des services de garde —, dont la tenue des États généraux sur l'éducation en 1995, la réforme de l'éducation de 1997, la fusion des commissions scolaires en 1998, ainsi que la syndicalisation du personnel de garde scolaire — permettent l'expansion du réseau et le développement d'un corps d'emploi plus stable. Depuis 1998, le ministère de l'Éducation est le seul responsable en matière de garde scolaire. De plus, les commissions scolaires sont désormais dans l'obligation selon la Loi sur l'instruction publique d'offrir un service de garde scolaire lorsque le conseil d'établissement d'une école le demande. Soulignons de plus que la création en septembre 1998 d'un nouveau système d'allocation dans le but de faciliter l'accès à des places à contribution réduite, alors tarifées à 5 \$ par jour, fait augmenter considérablement la demande pour la garde scolaire. Pour finir, une entente<sup>9</sup> entre les commissions scolaires francophones et leurs employés signée en 1999 change l'appellation de « préposé » pour celle d'« éducateur » ou d'« éducatrice en service de garde ». Ce changement témoigne du rôle éducatif que ces employés doivent avoir auprès des enfants. Cette nouvelle convention collective modifie également les conditions d'embauche. Un diplôme de cinquième secondaire est dorénavant demandé plutôt que des études de quatrième secondaire pour le personnel éducateur et un diplôme d'études collégiales est exigé pour les techniciennes-responsables (CSE, 2006, p. 9-11).

## **1.2 Fonctionnement actuel de la garde scolaire au Québec**

Les services de garde ont pour mission d'offrir un complément aux services éducatifs de l'école par l'entremise d'activités récréatives assurant la continuité de la mission éducative de l'école. L'un des objectifs de la garde scolaire est de « veiller au bien-être général des élèves et poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves par l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins, en complémentarité aux services éducatifs de l'école » (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2015a).

---

<sup>9</sup> Il s'agit d'une entente entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et les syndicats d'employées et d'employés de soutien des commissions scolaires francophones du Québec (CSN-FTQ-FISA-FPSS, etc.) (CSE, 2006, p. 10).

### 1.2.1 Horaire des services de garde

Selon le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire du gouvernement du Québec (2015a), les SGMS sont responsables de la garde des élèves des niveaux préscolaire et primaire lorsque ces derniers ne sont pas en classe. Les SGMS peuvent donc être ouverts en dehors des heures de classe, mais aussi lors des journées pédagogiques, de la semaine de relâche et en cas de tempête. Selon le ministère de l'Éducation (2004, p. 9), l'horaire des services de garde en milieu scolaire doit répondre aux besoins variés des familles afin que les parents ne soient pas contraints de recourir à des services de garde supplémentaires. Il existe alors deux types de fréquentation possible : 1) la fréquentation régulière qui donne droit à une place à contribution financière réduite à un enfant qui fréquente le service durant au moins deux des trois périodes (matin, midi, soir), et ce, au moins trois jours par semaine; et 2) la fréquentation sporadique qui implique que le parent doit financer la totalité des frais de garde lors des journées de classe (CSE, 2006, p. 6). Le nombre d'heures passées au service de garde peut alors grandement différer d'un enfant à l'autre. De plus, le nombre d'enfants par service de garde est très variable à travers le Québec. Cependant, en vertu de l'article 6 du Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, le nombre d'élèves par éducatrice ne doit pas dépasser vingt élèves. Cette règle s'applique tant à la clientèle sporadique qu'à la clientèle régulière, ce qui peut engendrer des fluctuations importantes dans le rapport élèves-éducateur, mais sans toutefois dépasser le maximum permis (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2004, p. 9).

Afin de répondre à la particularité des horaires de la garde scolaire, les éducatrices ont des heures coupées, c'est-à-dire qu'elles peuvent travailler le matin, le midi et le soir. Cette situation s'applique tant aux personnes qui travaillent à temps plein qu'à temps partiel. Dans les SGMS, il y a quelques postes d'éducatrice à temps plein, soit d'environ 35 heures par semaine, mais la majorité des postes sont à temps partiel (de 10 à 25 heures par semaine) (BERGER *et coll.*, 2008, p. 211). De plus, les éducatrices peuvent se voir ajouter des heures lorsqu'il y a des journées pédagogiques, lors de la semaine de relâche et lorsqu'il y a des tempêtes de neige. En dehors des heures passées avec les enfants, certaines heures payées peuvent être réservées pour des rencontres d'équipe et de la planification d'activités. Toutefois, face aux compressions budgétaires actuelles dans le milieu de l'éducation, l'ASGEMSQ craint que les SGMS, voyant

leur budget diminuer, soient dans l'obligation d'écourter ses temps de planification et de présence ainsi que les sommes allouées à la formation (ASGEMSQ, 2015d, p. 27).

### **1.2.2 Organisation et fonctionnement des services de garde**

La garde scolaire est un service public financé par le Gouvernement du Québec et par les parents utilisateurs. Plusieurs instances, comités et personnes veillent au bon déroulement de la garde scolaire (Annexe 1) : le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les conseils d'établissement<sup>10</sup>, les directions d'école, les comités de parents utilisateurs, les responsables-techniciennes<sup>11</sup> des services de garde ainsi que le personnel éducateur (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2004, p. 16).

Le ministère de l'Éducation exerce un contrôle afin de s'assurer que la garde scolaire dans les écoles soit conforme à la Loi sur l'instruction publique et au Règlement sur les services de garde en milieu scolaire et qu'elle respecte les règles budgétaires établies. Les commissions scolaires, quant à elles, veillent à l'organisation et au maintien de la garde scolaire dans les écoles. Elles offrent, par l'entremise du responsable du dossier des services de garde, un soutien aux directions d'école et donnent suite aux demandes des conseils d'établissement et des comités de parents utilisateurs. De plus, ce sont les commissions scolaires qui engagent le personnel de garde (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2004, p. 17-18).

Au sein des écoles, les membres du conseil d'établissement veillent à l'attribution des locaux au SGMS, répondent aux demandes des parents, approuvent les règles de conduite et de sécurité proposées par la direction, informent la communauté des services offerts, etc. Cependant, c'est la direction de l'école qui est la première responsable du service de garde. Elle doit s'assurer de la qualité du service, coordonner, de façon globale, les ressources humaines, matérielles et financières, favoriser l'intégration du service et de son équipe à la vie de l'école, s'assurer de la sécurité des enfants, etc. Pour finir, le personnel du service de garde se compose de la technicienne-responsable et des éducatrices. En équipe avec la direction de l'école, la responsable

---

<sup>10</sup> Ceux-ci regroupent des parents d'élèves, des enseignants, des membres du personnel professionnel et de soutien, un membre du service de garde et des représentants de la communauté (MEESR, 2015b).

<sup>11</sup> L'emploi du genre féminin pour les termes de responsable-technicienne et éducatrices est sans discrimination et ne vise qu'à rendre compte de la réalité du milieu de la garde scolaire composé majoritairement de femmes.

s'occupe des tâches administratives, de la gestion du personnel éducateur ainsi que de toute autre tâche que la direction lui délègue. Les éducatrices sont, quant à elles, responsables de l'encadrement des enfants, de planifier et préparer les activités ainsi que de les animer. Dans certains cas, à la demande de parents, il peut y avoir un comité de parents utilisateurs. Les rencontres de ce comité, animées par la technicienne-responsable, sont un lieu de validation et de consultation pour les idées et les projets concernant le service de garde (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2004, p. 18-22).

Chaque service de garde doit, conformément au Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, produire un document expliquant clairement ses règles de fonctionnement et celui-ci doit être remis aux parents utilisateurs. Ce document permet d'informer les parents sur les orientations et les valeurs privilégiées au SGMS et les règles de vie commune (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2004, p. 11).

### **1.3 Projet éducatif et programme d'activités**

Le projet éducatif et le programme d'activités sont tous deux des documents qui doivent être pris en compte dans le fonctionnement du service de garde. Dans cette section, l'historique du projet éducatif, son application dans les écoles ainsi que le programme d'activités dans les services de garde sont présentés.

#### **1.3.1 Projet éducatif**

En 1977, le ministère de l'Éducation rend public le *Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire* au Québec. Ce livre présente une analyse de la situation de l'école québécoise, tout en suggérant des pistes pour l'améliorer. En conclusion du livre, il est indiqué que, puisque le bilan de l'école primaire est plutôt favorable, contrairement à celui de l'école secondaire, il est maintenant possible de veiller au perfectionnement de l'école primaire. Ces pistes pour l'améliorer concernent principalement l'enrichissement de ses méthodes de travail et de ses objectifs. Le projet éducatif y est en ce sens présenté comme un outil pour intégrer les divers objectifs de l'école dans un projet plus vaste (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1977, p. 139).

Pour montrer la pertinence de la mise en place de projets éducatifs, les auteurs font un bref retour dans l'histoire de l'éducation au Québec. Il est mentionné qu'il y avait, autrefois, une homogénéité dans le modèle pédagogique de l'école publique, en ce sens où dans les diverses régions du Québec et d'une école à l'autre, on retrouvait sensiblement les mêmes caractéristiques et façons de percevoir l'école. Cela permettait aux parents d'être en confiance, puisque leur vision de l'école correspondait à ce qui se déroulait concrètement dans l'école de leurs enfants. Or, les auteurs du *Livre Vert* considèrent que cette façon de faire ne correspond plus à la réalité de l'école publique. En effet, avec le développement de multiples méthodes pédagogiques, avec la nouvelle liberté dont jouissent les enseignants et les diverses conceptions de ce qu'est l'éducation, chaque établissement scolaire possède des caractéristiques qui le distinguent des autres. Ces changements, bien qu'ayant le potentiel d'être positifs, nécessitent tout de même d'être pris en compte et d'être évalués étant donné leur nouveauté.

Les auteurs énoncent que l'école publique a souvent été l'objet de demandes pour qu'elle rende des comptes quant à son fonctionnement et pour définir le produit qu'elle offre. Il en serait ainsi afin que l'école publique respecte les mêmes règles de protection du consommateur que dans le domaine des biens et services. Par conséquent, il apparaît nécessaire pour les écoles de définir les objectifs précis poursuivis lors de la prestation de leurs services et de s'y conformer, car de simples généralités n'arrivent pas à rendre compte clairement de leur situation et de leurs caractéristiques. Ces précisions doivent se retrouver dans un document, nommé « projet éducatif », qui présente leurs objectifs particuliers, leur cadre pédagogique, leurs projets de développement et leurs règlements. Ce document doit d'ailleurs être l'objet de discussions entre les acteurs de l'école et être suivi au fil du temps pour que les engagements énoncés soient respectés (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1977, p. 139).

À la suite de l'explication de la nécessité pour les écoles de se doter d'un projet éducatif dans le contexte historique qui prévaut à l'époque, les auteurs précisent que le projet éducatif n'est pas un élément nouveau dans bien des écoles qui avaient déjà senti le besoin de préciser leurs caractéristiques, leurs objectifs et leurs méthodes. Cependant, c'est la première fois que le projet éducatif est présenté comme un outil qui devrait se retrouver dans toutes les écoles québécoises sans exception. Dans l'optique de donner des précisions aux acteurs du milieu scolaire sur le projet éducatif et de favoriser leur implantation, les auteurs décrivent les étapes pour qu'un projet

éducatif soit mis en place. D'abord, il doit y avoir une analyse de la situation particulière de l'école pour identifier les besoins et les problèmes qu'elle connaît. Cette démarche est réalisée dans le but de rendre meilleure l'école publique, et ce, en favorisant « tout ce qui permet à l'école de s'enraciner plus profondément dans les valeurs de son milieu » (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1977, p. 140). Ensuite, les acteurs de l'école identifient quels sont les objectifs qui permettraient de répondre aux besoins de leur école et les moyens pour y arriver compte tenu des ressources dont ils disposent. Finalement, tout au long du processus de création et après l'écriture du projet éducatif, il convient d'évaluer les résultats obtenus face aux objectifs poursuivis (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1977, p. 143).

C'est donc par le *Livre Vert* que naît l'idée de la nécessité d'un projet éducatif dans toutes les écoles. Deux ans plus tard, en 1979, le ministre de l'Éducation, dans le document *l'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, réitère l'importance du projet éducatif en y octroyant un chapitre complet. Ce texte en propose d'ailleurs une définition : « le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action » (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1979, p. 35). Cependant, il faut attendre jusqu'en 1989 pour que la Loi sur l'instruction publique, qui définit le projet éducatif, soit adoptée et que cela permette une meilleure compréhension de celui-ci. Lors de la réforme de l'éducation de 1997, le gouvernement réaffirme l'importance du projet éducatif qui constitue un élément incontournable pour le développement des écoles. Finalement, les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en 2002 remettent de l'avant le projet éducatif en l'enchâssant dans la réalisation du plan de réussite des écoles (FCPQ, 2003, p. 1). Le plan de réussite correspond donc au document qui précise les moyens à employer pour l'atteinte des objectifs de l'école, notamment ceux du projet éducatif. Le plan de réussite des écoles doit être en continuité avec le plan stratégique de leur commission scolaire et il est révisé annuellement (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2015b).

Actuellement, la Loi sur l'instruction publique mentionne notamment que « le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves ». Le projet éducatif permet la réalisation des trois missions de l'école québécoise : *instruire, socialiser et qualifier* (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2015b, article 36-37). Les

responsabilités qui reviennent à chaque acteur scolaire quant à la mise en place et l'application du projet éducatif y sont précisées. En ce sens, le conseil d'établissement est responsable de l'analyse de la situation de l'école, de l'adoption du projet éducatif et de veiller à sa réalisation en évaluant périodiquement les résultats. Également, il doit s'assurer que l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif se déroulent avec la participation de tous les acteurs du milieu scolaire. De plus, le respect du projet éducatif est inscrit dans les devoirs de l'enseignant. Néanmoins, aucune mention des responsabilités de la garde scolaire à l'égard du projet éducatif n'est présente dans la Loi sur l'instruction publique. Ce n'est que dans le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire que l'on mentionne que la garde scolaire poursuit ses objectifs dans le cadre du projet éducatif de l'école (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2015a; 2015b).

### **1.3.2 Programme d'activités**

Le programme d'activités est quant à lui l'outil de travail utilisé par le personnel de garde scolaire. Il peut être défini comme « un ensemble d'activités d'aires et de jeux qui sont reliées entre elles de façon progressive et logique. Il est conçu pour atteindre certains objectifs globaux du service de garde, lesquels sont en lien avec le projet éducatif de l'école » (MUSSON, 1999, p. 201). Pour être adéquat, le programme d'activités proposé par le service de garde doit présenter certaines caractéristiques (MUSSON, 1999, p. 201-202). Il doit proposer un ensemble d'activités aux enfants en s'assurant que l'espace et le matériel soient disponibles. Le choix de ces activités doit reposer sur une logique et elles doivent être rigoureusement planifiées. Finalement, le programme d'activités est tenu de respecter les objectifs et les orientations du projet éducatif de l'école, car il ne faut pas perdre de vue que les services de garde sont partie prenante de leur milieu et de l'école à laquelle ils sont rattachés, ce qui nécessite une concordance entre les objectifs de ces deux documents.

Un programme d'activités en harmonie avec les besoins, les intérêts et les orientations privilégiées par l'école permet une stabilité et une cohérence pour l'enfant tout en proposant une alternance et une diversité dans les activités. De plus, le programme d'activités doit s'inscrire en continuité avec le programme des centres de la petite enfance et en complémentarité avec le programme de formation de l'école québécoise (ASGEMSQ, 2004, p. 2).

Puisque le développement des compétences transversales<sup>12</sup> est au cœur du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire québécois, l'ensemble du personnel de l'école doit, selon le ministère de l'Éducation (MELS, 2005, p. 16), demeurer à l'affût des multiples occasions qui se présentent à lui afin de favoriser le développement de ces compétences. Le personnel de garde doit alors tenir compte des compétences transversales à développer lors de la préparation des activités du service de garde (MELS, 2005, p. 32). De plus, il apparaît également important que le programme d'activités soit diffusé au sein de l'école : « Dans une école, tout comme dans un écosystème, ce qui se passe dans une sphère influe sur les activités de l'autre sphère » (MELS, 2005, p. 31). Par exemple, l'atmosphère dans une classe risque d'être modifiée si les enfants attendent avec impatience une activité spéciale après les heures de classe. Enfin, il faut toujours garder en tête que « le service de l'enseignement et le service de garde se partagent souvent les mêmes locaux et s'adressent aux mêmes enfants. Qu'il soit question de matériel, de locaux ou de règles de vie, l'harmonie et l'entraide entre ces deux secteurs sont dans le meilleur intérêt des enfants » (MELS, 2005, p. 33). En ce sens, l'élaboration d'un programme d'activités dans un service de garde doit se faire en complémentarité et en harmonie avec le service de l'enseignement de l'école et donc s'inscrire dans le projet éducatif.

#### **1.4 Recherches portant sur la garde scolaire au Québec et les relations au sein des équipes écoles**

La garde scolaire est un sujet peu documenté. Toutefois, cinq documents, parus depuis le début des années 2000, abordent le sujet de la garde scolaire et de sa relation avec le personnel enseignant. Ceux-ci sont, selon nous, pertinents dans le cadre de notre recherche. Il s'agit des rapports annuels du Vérificateur général du Québec de 2001 et de 2008, d'une recherche du Conseil supérieur de l'éducation (2006), d'une recherche du Conseil de la famille et de l'enfance (2006) et du livre, *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine* (2010), par Maurice Tardif et Louis Levasseur, tous deux sociologues de l'éducation. Ces études abordent l'intégration des services de garde et de leur personnel à l'école, la qualité des services offerts et

---

<sup>12</sup> Les compétences transversales sont un ensemble de savoir-agir qui sont basés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources et qui ont un caractère générique (MELS, 2005, p. 16).

la reconnaissance de la contribution de la garde scolaire et de son personnel au développement de l'enfant.

En 2001, l'un des chapitres du rapport annuel remis à l'Assemblée nationale par le Vérificateur général du Québec est consacré à la situation de la garde scolaire. Le Vérificateur invite les membres de la communauté scolaire à se préoccuper de la situation de la garde scolaire, car plusieurs lacunes sont constatées à propos de l'accessibilité aux services, la formation du personnel, la santé et la sécurité des enfants, l'environnement physique, le programme d'activités, la gestion financière et le cadre de gestion et la reddition de compte. Le rapport affirme que la qualité de la garde scolaire est très variable d'un service à l'autre. Le VGQ (2001, p. 234) insiste sur le fait qu'« après avoir mis l'accent sur l'accessibilité, le réseau devra se prononcer sur la qualité de service recherchée ». Au sujet de l'intégration au sein de l'équipe école, le Vérificateur (2001, p. 244) souligne l'hétérogénéité de la situation. Dans certaines écoles, le personnel de garde participe aux réunions et aux activités de l'école, réalise des activités pour l'ensemble des élèves, partage le matériel et les locaux avec le personnel enseignant, etc. Cependant, à l'opposé, certains services fonctionnent en parallèle avec le reste de l'école et semblent même déranger. Dans de tels cas, les problèmes de communication au sein de l'équipe école causent parfois des pratiques divergentes et des chevauchements entre les activités offertes en classe et au SGMS. Le Vérificateur en conclut que les activités proposées par les SGMS varient considérablement d'une école à l'autre : « certains milieux font vivre aux enfants des expériences stimulantes et enrichissantes, d'autres les surveillent » (VGQ, 2001, p. 244).

Prenant appui sur les préoccupations soulevées par le VGQ dans son rapport de 2001, le Conseil supérieur de l'éducation publie en septembre 2006 un avis dans lequel il s'intéresse plus particulièrement à la mission de la garde scolaire, aux conditions de développement d'un service de qualité et au rôle complémentaire de ces services au regard de la mission de l'école. Cinq écoles et leur service de garde reconnus pour leur qualité et leur intégration sont l'objet de l'étude. Le Conseil supérieur de l'éducation soutient que la reconnaissance par les acteurs de l'école du potentiel du service de garde à contribuer à la réalisation du projet éducatif de l'école et au développement global de l'enfant est primordiale et qu'ainsi les SGMS doivent se doter de programmes d'activités permettant de démontrer clairement leur fonction éducative (CSE, 2006, p. 36).

Au cours de la même année, le Conseil de la famille et de l'enfance produit une étude intitulée *Les familles, l'école et son service de garde : Un projet éducatif partagé?* Cette étude approfondit un sujet peu abordé dans les recherches précédentes soit l'intégration des services de garde au projet éducatif des écoles. Dans cette recherche, il est soutenu que la garde scolaire doit contribuer au développement des enfants en respectant le projet éducatif de l'école. Toutefois, cette situation souhaitée par le CFE n'est pas encore une réalité dans toutes les écoles primaires. La recherche spécifie également que le service de garde et le reste de l'école sont parfois administrés comme s'ils étaient dans deux univers différents. Puisque la direction est « la première responsable du service de garde » son leadership est central dans l'établissement de liens entre les SGMS et le reste de l'école (CFE, 2006, p. 18). La différence de reconnaissance entre celle portée au service de garde et celle portée au personnel enseignant est également soulignée par la recherche qui arrive à la conclusion que la considération pour le personnel enseignant est plus fréquente que celle témoignée au personnel de garde. Le personnel de garde interrogé énonce des préoccupations concernant ce manque de reconnaissance. Cela conduit à des situations qui posent problème, notamment en ce qui a trait aux rencontres concernant les plans d'intervention où le service de garde n'est pas invité à participer dans certaines écoles. L'enquête présente tout de même un cas où les éducatrices sont satisfaites de la manière dont elles sont perçues, soit comme « des professionnels en interaction avec les élèves à des heures différentes » (CFE, 2006, p. 19). En conclusion, le CFE montre dans son rapport que le personnel de garde aspire à être intégré au sein de l'équipe école. Cette intégration s'observe à travers la reconnaissance qui est témoignée aux éducatrices en tant que membres du personnel qui, au même titre que les enseignants, participent à l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Ainsi, cette recherche met en évidence, tout comme il en était question dans le rapport du VGQ (2001), les liens qui existent entre l'intégration de la garde scolaire et la manifestation de reconnaissance à son endroit.

Un autre document qui nous apparaît pertinent pour notre recherche est celui publié en 2008 par le Vérificateur général. Celui-ci réalise, toujours dans son rapport annuel présenté à l'Assemblée nationale, un suivi de la situation de la garde scolaire. Plus précisément, il désire vérifier les progrès réalisés dans certaines commissions scolaires et écoles depuis le rapport produit en 2001. Son rapport fait état de progrès satisfaisants relativement à l'accessibilité, à la sécurité et à la santé des enfants, à la formation du personnel ainsi qu'à la gestion financière. Cependant, le

Vérificateur (2008, p. 259) souligne que les avancées sont insatisfaisantes à l'égard de la mise en place de programmes d'activités de qualité ainsi que des cadres de gestion et de reddition de comptes. Au sujet de l'intégration au sein de l'équipe école, le Vérificateur (2008, p. 269) constate dans certains établissements des progrès importants depuis sa visite en 2001. Par exemple, deux des écoles ont mis sur pied des comités de cohabitation pour la gestion des locaux permettant ainsi d'améliorer les relations et la communication entre le personnel du service de garde et le personnel enseignant et de mieux préciser le rôle de chacun. Cependant, plusieurs SGMS n'ont toujours pas de programmes d'activités établis. La plupart affichent un horaire des locaux et des activités, mais cela ne répond pas aux critères d'un programme d'activités de qualité (VGQ, 2008, p. 268-269).

Depuis les années 2000, Maurice Tardif et Louis Levasseur, tous deux sociologues de l'éducation, ont mené des recherches auprès d'agents scolaires, ce qui a culminé par la parution en 2010 d'un livre intitulé *La division du travail éducatif*. Cet ouvrage se veut une réflexion sur l'essor du travail technique<sup>13</sup> dans les écoles et les enjeux que cette émergence soulève. L'école y est abordée comme une organisation sociale qui s'appuie sur un système de fonctions et de tâches qu'assument les divers agents éducatifs. Ce système comporte des aspects formels, informels, imposés et négociés. On retrouve au sein de l'école le *travail partagé*, qui renvoie à la participation commune à l'éducation et à la socialisation des élèves, nécessitant une coordination entre le personnel de l'école. En opposition au travail partagé, l'école comporte également le *travail divisé* où chaque individu effectue des tâches qui lui sont propres et détient une position institutionnelle particulière. Ces deux types de travail collectif sont en relation continue et engendrent des forces et des rapports sociaux dynamiques. Les rapports sociaux sont définis comme « des relations de compétition ou de collaboration, de subordination ou d'égalité, de distance ou d'éloignement qui s'instaurent entre les agents (individus et groupes) » alors que les forces renvoient aux :

« pouvoirs organisationnels (comme les syndicats, les associations, les corporations professionnelles), symboliques (les formations, titres, diplômes, le prestige, etc.), mais aussi politiques (alliance entre groupes, reconnaissance sociale, affiliation avec des groupes plus puissants, etc.) et juridiques (droits du travail, convention collective, règles et normes de

---

<sup>13</sup> Les auteurs entendent par travail technique toutes les tâches effectuées par du personnel non-enseignant qui interagit avec les enfants dans une école : techniciens en éducation spécialisée, techniciens en loisir, techniciens en informatique, éducatrices, surveillants, etc.

l'institution scolaire, etc.) que peuvent mobiliser les agents pour légitimer leur position dans l'organisation du travail éducatif, pour défendre ou imposer leurs statuts, pour protéger ou étendre leurs territoires » (TARDIF et LEVASSEUR, 2010, p. 7).

Ce champ de rapports sociaux et de forces est considéré comme dynamique puisqu'il est basé sur une histoire où des hiérarchies se sont créées sans que cette organisation ait été rationalisée. Ce champ est aussi ouvert sur l'environnement social, ce qui le rend sujet aux pressions extérieures. C'est donc dans ce contexte qu'il faut analyser les relations qui existent entre le personnel de garde scolaire et les autres agents de l'école, notamment les enseignants et la direction. En effet, le travail de garde se situe fréquemment à la frontière de la légitimation et de la subordination, puisque la garde scolaire doit encore lutter pour légitimer sa présence dans l'école et dans le travail éducatif, mais que son statut n'est toujours pas équivalent à celui des autres agents de l'école, ce qui l'inscrit dans une hiérarchie scolaire.

En bref, les recherches présentées soulignent notamment la nécessité que les programmes d'activités soient liés aux projets éducatifs des écoles afin d'améliorer la qualité des services ainsi que la cohérence et la continuité entre les heures de classe et les heures de garde. Pour ce faire, l'école doit être vue comme un milieu de vie favorisant le développement de l'enfant et non seulement comme un lieu d'apprentissage scolaire (CSE, 2006, p. 36). Selon cette vision, la garde scolaire devient alors un élément clé et non un service parallèle à l'école. Ces recherches mettent ainsi en évidence l'existence d'un lien entre la reconnaissance du personnel de garde et du SGMS et l'intégration au sein de l'équipe école. Elles présentent également que, parmi la vaste hétérogénéité des situations dans lesquelles évolue la garde scolaire au Québec, les services de garde dans lesquels le personnel de garde est reconnu comme participant au développement de l'enfant sont plus intégrés. La recherche de Tardif et Lévasseur explique quant à elle les dynamiques à l'œuvre entre les enseignants et les éducatrices en garde scolaire en abordant succinctement l'effet de ces dynamiques sur les relations interpersonnelles et la reconnaissance de statut. Dans notre recherche, nous aborderons les deux thèmes récurrents dans les recherches menées précédemment sur le sujet, soit l'intégration et la reconnaissance.

## **Chapitre II L'intégration et la reconnaissance : enjeux de la garde scolaire**

Les enjeux relatifs à l'intégration de la garde scolaire aux projets éducatifs des écoles et à la reconnaissance de l'apport de la garde scolaire à la mission éducative, mis en évidence par les recherches présentées précédemment, sont au cœur des préoccupations exprimées par l'ASGEMSQ. C'est à partir de ces deux concepts, soit l'intégration et la reconnaissance, que s'articule notre cadre théorique.

### **2.1 Intégration de la garde scolaire à l'équipe école et au projet éducatif**

L'intégration est un concept abondamment utilisé en sociologie et dans diverses autres disciplines. Dans le cadre de cette étude, nous l'utilisons pour désigner la nature des relations qu'entretient un groupe social avec les autres structures de la société (RICHARD, 2006, p. 636). Il s'agit donc ici de s'intéresser à la nature des relations qu'entretient la garde scolaire à l'équipe école et à son intégration au projet éducatif. Pour présenter préalablement ce qu'est l'intégration, nous avons recours à la définition proposée par Durkheim. Nous exposons ensuite ce qui nous semble pertinent de retenir de certains travaux portant sur l'intégration ainsi que les dimensions les plus pertinentes à notre objet de recherche.

#### **2.1.1 L'intégration selon Durkheim**

Selon Durkheim, « l'état d'intégration d'un agrégat social ne fait que refléter l'intensité de la vie collective qui y circule. [Le groupe] est d'autant plus un et d'autant plus résistant que le commerce entre ses membres est plus actif et plus continu » (DURKHEIM, 1985, p. 214). Par agrégat social, Durkheim fait référence à un ensemble d'individus formant un groupe ou une société, et par vie collective il réfère aux activités des individus et aux échanges qui ont cours dans cet ensemble. Ainsi, un des éléments soulevés par Durkheim est que plus les individus entrent en contact les uns avec les autres et sont actifs dans leur travail et leurs relations, plus l'état d'intégration est fort. En ce sens, plus il y aurait de contacts entre les membres de l'équipe école et le personnel de garde scolaire, plus ce groupe serait intégré.

Dans les types de société à solidarité organique<sup>14</sup> comme la nôtre, où les gens occupent des fonctions différentes, la division du travail a une influence positive sur l'intégration et la solidarité. En effet, Durkheim considère que la « véritable fonction [de la division du travail] est de créer entre deux ou plusieurs personnes un sentiment de solidarité » (DURKHEIM, 1960, p. 19). Il en est ainsi puisque les gens, n'étant pas en mesure de combler tous leurs besoins par eux-mêmes, sont dépendants des autres pour y arriver, créant de cette façon une forte solidarité entre eux. Par conséquent, la division du travail dans une école permettrait aux membres de l'équipe école de sentir une dépendance dans l'exécution de leur travail à l'égard de leurs collègues, ce qui les rendrait solidaires entre eux.

Il arrive que les règles qui indiquent de quelles façons doivent se dérouler les rencontres et la nature des liens entre les groupes dans une société ou une organisation ne soient pas clairement définies. Or, cette réglementation est nécessaire au maintien de l'intégration et du sentiment de solidarité. Lorsqu'il y a une absence de réglementation, il en résulte de l'anomie. Celle-ci correspond au manque de contacts et de temps passé entre les groupes d'un ensemble plus vaste, ne permettant pas à ceux-ci de se sentir dépendants les uns des autres et de créer un équilibre dans leurs relations (DURKHEIM, 1960, p. 360). Pour éviter ces problèmes de communication et d'absence de sentiment de solidarité, les individus qui ont la fonction de diriger doivent ainsi exercer un contrôle sur la réglementation. Ces personnes doivent alors veiller à ce que la division du travail reste dans sa forme saine pour éviter que cette dernière ne mène à de la désintégration, c'est-à-dire lorsque le groupe n'est plus en mesure d'assurer une cohésion assez forte entre ses membres et que ceux-ci se dispersent (DURKHEIM, 1960, p. 349). Dans les cas des écoles, nous considérons que le rôle de réglementation se traduit aujourd'hui à travers les capacités des directions d'école à mobiliser les différents groupes d'acteurs autour d'un même projet tout en s'assurant du respect des règles établies par les autorités (commissions scolaires et ministère de l'Éducation).

---

<sup>14</sup> Durkheim (1960) distingue deux types de solidarité. La première d'entre elles, la solidarité mécanique, s'observe dans les sociétés où la structure sociale « est un système de segments homogènes et semblables entre eux » (1960, p. 157) et où il y a une forte conscience collective avec peu de division du travail. Cette solidarité se retrouvait notamment dans les tribus amérindiennes ou australiennes. La solidarité organique, quant à elle, caractérise les sociétés contemporaines qui sont constituées « par un système d'organes différents dont chacun a un rôle spécial, et qui sont formés eux-mêmes de parties différenciées » (DURKHEIM, 1960, p. 157). La division du travail y est forte et les individus sont groupés selon la nature de leur fonction au sein de l'activité sociale plutôt que selon leur rapport de descendance (DURKHEIM, 1960, p. 158).

### **2.1.2 Dimensions de l'intégration**

Bien que les écrits de Durkheim offrent une vision intéressante pour comprendre la dynamique d'intégration de la garde scolaire, il nous semble pertinent d'ajouter les travaux d'autres auteurs afin de comprendre les particularités de la garde scolaire. En ce sens, nous avons développé, en combinant les travaux de Landeker (1971) et Argyris (1974), un cadre conceptuel qui convient à l'étude de l'intégration de la garde scolaire dans l'équipe école. Ce cadre conceptuel comprend l'intégration communicative, l'intégration dans les finalités, l'intégration fonctionnelle et l'intégration organisationnelle (Figure 4).

#### *Intégration communicative*

Le premier élément retenu qui influence l'intégration au sein d'une organisation est lié au processus communicationnel. Provenant des travaux de Landeker (1971, p. 38), cette dimension de l'intégration est qualifiée d'intégration communicative. Celle-ci permet d'affirmer qu'une société ou un groupe fortement intégré implique de nombreux espaces de communication entre ses membres, favorisant ainsi les contacts et les échanges. Ce type d'intégration s'observe notamment par la fréquence des échanges verbaux ou écrits entre les membres, l'absence de barrières communicationnelles ou l'absence d'hostilité dans les échanges (LANDEKER, 1971, p. 43-44). En ce sens, la présence de rencontres et de discussions pour coordonner les actions de chacune des composantes de l'équipe école laisse entrevoir une plus forte intégration du groupe.

Dans un de ses livres, Mucchielli (1983, p. 44) fait une distinction entre le formel et l'informel au sein d'une organisation. Cet auteur définit le formel comme étant la structure officielle des relations, c'est-à-dire lorsque les relations s'articulent autour des fonctions des individus et des règlements écrits. L'informel au contraire correspond aux relations spontanées que les membres du groupe ont entre eux sans qu'elles soient reliées aux normes, aux statuts ou qu'elles se déroulent par les voies hiérarchiques. Cette distinction peut alors s'appliquer aux types de communication qui ont cours dans un groupe. Les communications formelles renvoient en ce sens aux mécanismes mis en place pour que les échanges se déroulent dans un cadre prédéterminé et concernent uniquement le travail. Il s'agit notamment des réunions de travail et de l'échange d'information entre des employés concernant le contenu du travail. Dans ce type de communication au sein d'une école, on retrouve les communications formelles structurées qui ont

lieu lors de réunions et les communications formelles non structurées qui se déroulent davantage entre deux personnes sans que la rencontre ait été planifiée. Les communications informelles, quant à elles, s'enracinent dans les relations d'affinité entre les gens. Ces échanges touchent alors la vie personnelle des employés et les activités sociales qui peuvent avoir lieu, par exemple, lors d'activités sociales comme les soupers de Noël.

### *Intégration dans les finalités*

Dans la définition que Steiner (1999, p. 288) fait de l'intégration, il est dit qu'un groupe peut être considéré fortement intégré « lorsque ses membres sont en interaction fréquente, qu'ils ont des passions identiques et partagent des buts communs ». Pour aborder la question de l'intégration à partir des finalités, nous aurons recours aux travaux d'Argyris portant sur l'intégration. Nous retenons d'Argyris (1974, p. 145-146) trois éléments qui s'appliquent aux milieux scolaires soit 1) la prise de décisions communes, 2) le partage d'objectifs communs et 3) l'influence sur l'avenir. Ceux-ci constituent donc les sous-dimensions de l'intégration dans les finalités.

Premièrement, une des finalités qui doit être poursuivie pour qu'il y ait un degré d'intégration élevé concerne la prise de décisions communes. Cela signifie qu'il faut que les membres du groupe puissent influencer sur la gestion de l'organisation et sur les objectifs. L'accent doit donc être mis sur la concertation entre les membres pour que chacun, dans la mesure de ses compétences, contribue à créer l'ensemble et à le diriger (ARGYRIS, 1974, p. 145-146; MUCCHIELLI, 1983, p. 69). Dans une école, l'attitude de la direction influencerait cette dimension de l'intégration. Plus une direction demanderait l'avis des membres de l'équipe école dans le choix et l'application des objectifs, notamment ceux du projet éducatif, plus l'ensemble serait intégré, car les tâches de décider et de diriger n'appartiendraient pas exclusivement à une seule personne.

Deuxièmement, l'énonciation de buts communs doit être présente pour que les membres du groupe puissent poursuivre des objectifs similaires. Cela est nécessaire, car les objectifs communs permettent d'orienter les efforts de chacun dans une même direction. Pour s'assurer d'un degré d'intégration élevé dans les finalités, il faut que les objectifs poursuivis par les membres d'un groupe ne leur soient pas propres, c'est-à-dire individuels, mais soient plutôt ceux de l'ensemble (ARGYRIS, 1974, p. 147; MUCCHIELLI, 1983, p. 69). Dans une école, cela pourrait s'observer par l'utilisation du projet éducatif puisque ce document détaille certains objectifs de

l'école. En ce sens, pour qu'une équipe école soit intégrée, tous les membres du personnel devraient s'assurer d'orienter leurs actions de façon cohérente par rapport au projet éducatif. Pour les éducatrices, cela prendrait forme à travers le développement et l'application d'un programme d'activités qui contiendrait les mêmes orientations que le projet éducatif de l'école.

Finalement, la possibilité d'influencer l'avenir doit se retrouver chez les membres d'un groupe pour que celui-ci soit intégré. Selon Argyris (1974, p. 148), lorsque les membres d'un groupe se concentrent uniquement sur le présent et les gestes qui doivent être posés au jour le jour, il ne peut y avoir un degré d'intégration élevé au sein du groupe, car aucune importance n'est accordée à l'avenir. Cela signifie que le groupe n'est pas en mesure d'analyser la situation passée et présente pour anticiper les prochains défis qu'il aura à faire face, dévoilant par le fait même une difficulté pour les membres à s'engager de façon active à la pérennité du groupe (MUCCHIELLI, 1983, p. 70). Ce manque d'intégration pourrait être vécu dans une équipe école, notamment pour le personnel de garde scolaire, par l'absence d'occasion pour réfléchir aux changements organisationnels que connaîtra une école, empêchant en même temps les éducatrices de participer à la planification des mesures adaptatives à mettre en place. Concrètement, l'influence sur l'avenir pourrait s'observer lors de la création du projet éducatif qui nécessite de se projeter dans le futur, parce qu'il implique l'adoption d'objectifs dont l'atteinte se déroule dans le temps.

### *Intégration fonctionnelle*

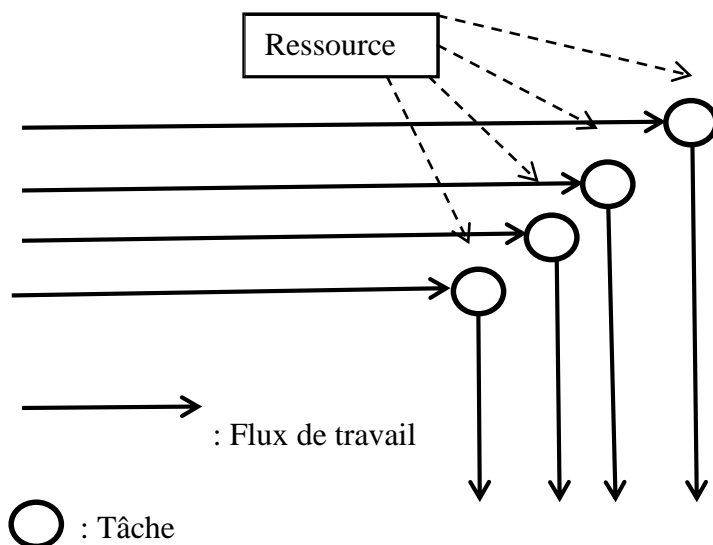
La troisième dimension pertinente pour étudier l'intégration dans une école correspond à l'interdépendance entre les membres d'un groupe et est élaborée dans les travaux de Landeker (1971) sous le nom d'intégration fonctionnelle. Inspirée des travaux de Durkheim sur la division du travail, ce type d'intégration repose sur l'interdépendance des membres d'un groupe, puisque chacun exécute un travail qui profite aux autres. Cela signifie que pour que ce type d'intégration existe, il faut qu'il y ait une spécialisation des tâches entre les membres du groupe, c'est-à-dire que les gens exécutent un travail différent des autres. Pour un degré élevé d'intégration fonctionnelle, les individus doivent percevoir qu'ils ont besoin du travail de leurs collègues pour le bon fonctionnement de la totalité du groupe (LANDEKER, 1971, p. 45-46). Il faut donc qu'à la fois les enseignants, les éducatrices et les autres membres de l'équipe école perçoivent que le

travail de tous est lié et nécessaire aux trois missions de l'école québécoise, soit *instruire, socialiser et qualifier*.

Afin de mieux rendre compte des différents types d'interdépendance qui peuvent se retrouver au sein d'un groupe, nous aurons recours aux travaux de Thompson (1967) revisités et enrichis par Mintzberg (1982). Thompson a défini trois types d'interdépendance qui peuvent se retrouver dans une organisation, soit 1) le couplage de communauté; 2) le couplage séquentiel; et 3) le couplage réciproque (p. 54-55). Le mot couplage est utilisé dans le sens d'interdépendance.

Le couplage de communauté (Figure 1) se retrouve dans les organisations qui comprennent plusieurs filières qui ne sont pas fréquemment en interaction. Les liens entre ces filières se limitent à faire partie de la même organisation et à participer à la réussite de celle-ci par la poursuite d'objectifs communs généraux. Dans ces cas, ce ne sont que les ressources qui sont partagées (THOMPSON, 1967, p. 54; MINTZBERG, 1982, p. 39). Ce type d'interdépendance est moins intégré et pourrait être rencontré dans les écoles où la garde scolaire est séparée du reste de l'école et ne participe à l'ensemble que par son existence comme service de l'école.

**Figure 1 : Couplage de communauté**

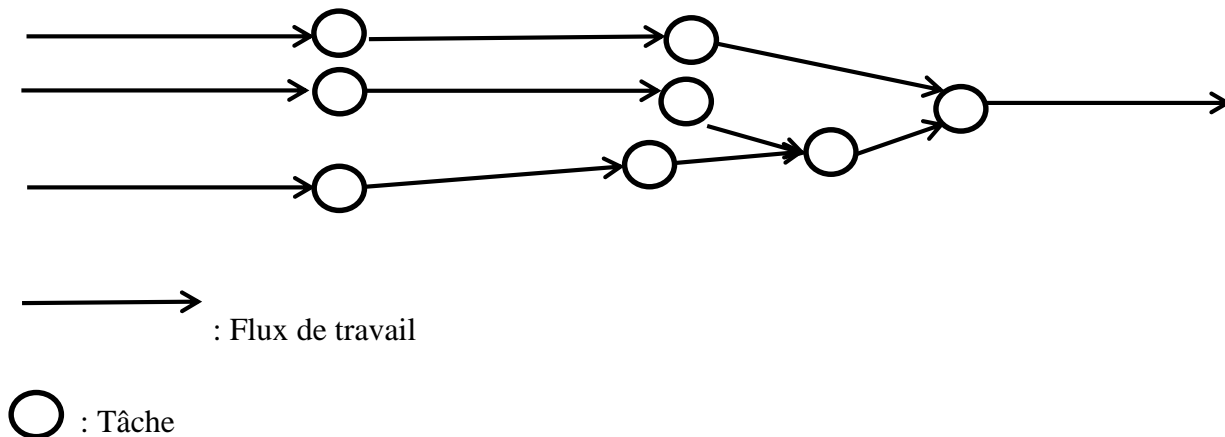


Source : MINTZBERG (1982, p. 40) inspiré de THOMPSON (1967)

Le second type d'interdépendance, le couplage séquentiel (Figure 2), crée un peu plus de liens que le précédent en misant sur le travail « à la chaîne ». Ainsi, il s'agit d'un type de travail

comme une course à relais où ce que font les uns est poursuivi par les autres. Chacun a alors besoin du travail dûment exécuté des autres pour effectuer ses propres tâches de façon adéquate. Toutefois, cette forme d'interdépendance ne fonctionne que dans un sens, car ce sont toujours les mêmes qui font les premières étapes du travail pour qu'ensuite il soit continué par les autres (THOMPSON, 1967, p. 54; MINTZBERG, 1982, p. 39). En ce qui concerne la garde scolaire, cette situation pourrait être vécue lorsque les enseignants partagent des informations sur des activités et sur les enfants avec les éducatrices dans le but qu'il y ait une continuité entre les services. Cependant, il n'y aurait pas cet échange des éducatrices vers les enseignants, car seul le travail des enseignants serait perçu comme utile aux éducatrices et non l'inverse.

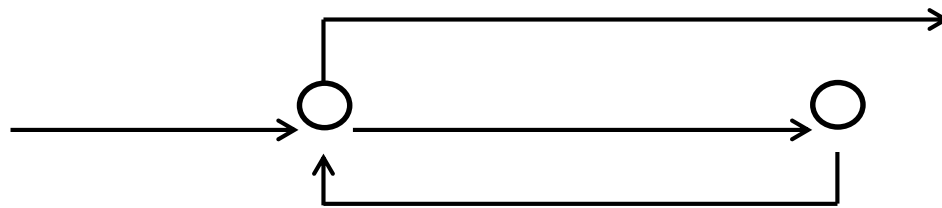
**Figure 2 : Couplage séquentiel**



Source : MINTZBERG (1982, p : 40) inspiré de THOMPSON (1967)

Le couplage réciproque (Figure 3) est le dernier type d'interdépendance. Il s'agit de celui qui permet la meilleure intégration, car les individus ont davantage de relations entre eux et sentent que le travail de chaque membre de l'organisation leur est utile. Dans ces situations, les membres de l'équipe participent selon leurs compétences à la réalisation d'un but commun. Le processus de travail ne se fait pas uniquement dans un sens, car le travail de chacun est influencé par celui des autres qui influence à son tour celui de ses collègues (THOMPSON, 1967, p. 55; MINTZBERG, 1982, p. 39). Dans une école, selon ce type de couplage, autant le travail des éducatrices que celui des enseignants participeraient à l'atteinte des objectifs du groupe. Contrairement au couplage séquentiel, le travail des éducatrices serait vu comme étant utile au travail des enseignants et vice versa, car les compétences de tous les groupes sont perçues comme complémentaires.

**Figure 3 : Couplage réciproque**



—————> : Flux de travail

○ : Tâche

Source : MINTZBERG (1982, p : 40) inspiré de THOMPSON (1967)

Il est à noter qu'il faut comprendre les trois types comme étant en relation les uns avec les autres. En ce sens, lorsqu'il y a du couplage réciproque, il y a également les deux autres types, et lorsqu'il y a du couplage séquentiel, il y a également du couplage de communauté.

### *Intégration organisationnelle*

Pour compléter le concept d'intégration, il nous semble important de nous attarder à la façon dont sont organisés les groupes. Tout comme les communications, le sentiment d'interdépendance et la poursuite de finalités, la façon dont s'organise un groupe témoigne du type d'intégration qui a cours dans celui-ci. En effet, la présence de segments en interaction entre eux au sein d'un groupe permet une vie collective active. Cependant, « si, au contraire [les sujets d'une société] sont séparés par des milieux opaques, ils ne peuvent nouer de rapports que rarement et malaisément, et tout se passe comme s'ils étaient en petit nombre » (DURKHEIM, 1960, p. 243), c'est-à-dire qu'ils sont incapables de profiter de la richesse d'un groupe comprenant de nombreux membres. L'organisation du groupe comprendrait à la fois le fonctionnement et les caractéristiques de celui-ci, ainsi que les rôles qu'on y retrouve et la façon dont ils sont tenus par les membres du groupe.

La première sous-dimension de l'organisation d'un groupe pertinente à notre sens correspondrait à son fonctionnement, qui comprendrait à son tour deux éléments. D'abord, la façon dont sont gérés les conflits rend compte du fonctionnement dans un groupe, car cela permet d'obtenir des informations sur les frontières à l'intérieur du groupe, sur la présence de sous-groupes en son sein et sur les interactions entre ces sous-groupes. Ainsi, si pour régler un différend concernant le

service de garde, les individus qui sont en désaccord sollicitent directement la direction de l'école sans se parler auparavant, on peut en déduire que l'organisation est segmentaire et qu'il y a des sous-groupes qui n'entretiennent pas de bonnes relations entre eux. La façon dont on intègre les nouveaux employés fait aussi partie du fonctionnement du groupe. En ce sens, par cet élément, on peut apercevoir les mécanismes qui sont mis en place pour qu'un nouvel employé devienne un membre à part entière du groupe et constater par la même occasion si les frontières du groupe sont étanches ou perméables.

Les caractéristiques du groupe constitueraient la deuxième sous-dimension de l'organisation du groupe. Cette sous-dimension comprendrait davantage d'éléments factuels, comme le nombre d'individus qui y travaillent, le roulement du personnel, le nombre d'années qui se sont écoulées depuis l'implantation de la garde scolaire dans l'école, etc. Cela sert à qualifier le milieu dans lequel évolue l'équipe école et qui pourrait influencer sur l'intégration qui s'y retrouve.

Finalement, l'organisation d'un groupe renvoie aux rôles qui sont attendus de chaque personne et qui sont réellement tenus. Il est possible de définir le rôle comme « un ensemble organisé de conduites » qui permet de définir « une certaine “position” de l'individu dans un ensemble interactionnel » (MUCCHIELLI, 1983, p. 26). Pour comprendre l'organisation d'un groupe, il faut donc saisir le rôle que chaque membre de celui-ci détient et la façon dont les rôles s'articulent entre eux. Pour que l'organisation fonctionne de façon adéquate, il faut alors que les personnes qui y occupent des rôles collaborent pour l'atteinte des objectifs du groupe (MUCCHIELLI, 1983, p. 28). Il est toutefois à noter que les rôles n'enlèvent jamais totalement la liberté d'action des individus, ce qui leur permet d'adapter leur comportement et de faire varier leur rôle selon les circonstances (MUCCHIELLI, 1983, p. 32). En ce sens, il est important de s'arrêter à la fois à la définition que les membres du groupe donnent d'un rôle et la façon dont la personne qui détient ce rôle se comporte réellement.

Un des rôles étudiés de façon récurrente dans les domaines reliés à l'organisation est celui de la direction. Pour cette raison, nous énoncerons quelques précisions sur ce rôle. Certaines conduites du gestionnaire principal sont présentées comme favorisant un meilleur rendement et une meilleure participation des personnes : encourager et utiliser la créativité des employés, motiver les personnes, stimuler l'enthousiasme pour l'effort, etc. (MUCCHIELLI, 1983, p. 27). Ainsi, le type

de leadership de la direction détermine le climat de travail qui s'installera et les conduites qu'adopteront les employés (MUCCHIELLI, 1983, p. 33). Le comportement et les attitudes du directeur dans une école auraient donc une grande influence sur l'organisation du groupe et sur son intégration. Il en serait aussi de même pour la technicienne-responsable qui, selon la place qu'elle occupe dans l'organisation de l'école, pourrait avoir une influence sur le comportement de ses employés et sur l'organisation du travail.

Les quatre dimensions que sont l'intégration communicative, l'intégration dans les finalités, l'intégration fonctionnelle et l'intégration organisationnelle façonnent l'intégration qui s'observe et se vit dans une équipe école.

**Figure 4 : Cadre conceptuel de l'intégration au sein de l'équipe école**



Adapté de Landecker (1971) et Argyris (1974)

Pour avoir une idée de l'intégration des membres dans l'équipe école, dont le personnel de garde, il faut alors se pencher sur ces dimensions qui permettent une meilleure compréhension de ce

groupe. Plusieurs éléments mentionnés dans les facteurs qui influencent l'intégration concernent la reconnaissance, notamment les compétences pour participer à la prise de décisions. Il est alors nécessaire d'étudier la reconnaissance pour pouvoir prendre en compte adéquatement cet aspect de la dynamique de l'équipe école et ses liens avec l'intégration. En effet, l'intégration et la reconnaissance sont tous deux des éléments importants dans la compréhension d'un milieu de travail et étudier ces deux aspects conjointement permet de voir les liens qui existent entre eux. Ils correspondent également aux enjeux actuels de la garde scolaire et de son personnel et aux thèmes abordés dans les recherches sur le sujet.

## **2.2 Reconnaissance de la garde scolaire et de son personnel**

L'enjeu de la reconnaissance de l'utilité de la garde scolaire au développement de l'enfant et de la reconnaissance des compétences du personnel de garde est au cœur des préoccupations de l'ASGEMSQ. Dans notre recherche, il s'agit donc de s'intéresser à la reconnaissance que manifestent les différents acteurs du milieu scolaire à la garde scolaire et à ses employés. Celle-ci se traduit tant par une reconnaissance des capacités et compétences du personnel de garde que par une reconnaissance de l'apport de la garde scolaire au projet éducatif de l'école. Tout d'abord, afin de présenter ce qu'est la reconnaissance, nous avons recours aux définitions de Lazzeri (2006) et d'Honneth (2000). Nous exposons ensuite les travaux de Brun et de Dugas (2005) afin d'appliquer le concept de la reconnaissance dans un milieu de travail et entre les divers acteurs de l'école.

### **2.2.1 Définition de la reconnaissance selon Lazzeri et Honneth**

La reconnaissance se définit comme un « opérateur d'identification de capacités ou de compétences » d'individus et de groupes témoignant qu'ils sont les représentants et un « opérateur de distribution de valeur » à ces capacités ou compétences (LAZZERI, 2006, p. 958). Cette double opérationnalisation de la reconnaissance exercée par des individus ou des groupes construit une représentation positive de soi pour ceux qui la reçoivent dans la mesure où les individus sont conduits à prendre en considération le point de vue des autres (LAZZERI, 2006, p. 958). La reconnaissance est alors fondamentalement relationnelle. C'est en effet seulement dans les relations interpersonnelles que l'autre individu ou groupe est en mesure d'offrir ou non

la reconnaissance désirée permettant de réunir les conditions de l'intégrité personnelle (HONNETH, 2004, p. 1644-1646).

Reprenant les travaux de Mead et d'Hegel, Honneth (2000, p. 115) renouvelle l'idée que la reconnaissance entraîne le développement graduel d'une relation positive que les personnes entretiennent avec elles-mêmes. Selon la théorie de la lutte pour la reconnaissance de Honneth (2000, p.113), « la reproduction de la vie sociale s'accomplit sous l'impératif d'une reconnaissance réciproque, parce que les sujets ne peuvent parvenir à une relation pratique avec eux-mêmes que s'ils apprennent à se comprendre à partir de la perceptive normative de leurs partenaires d'interaction, qui leur adressent un certain nombre d'exigences sociales ». La lutte pour la reconnaissance est donc un processus de transformation sociale impliquant des exigences normatives structurellement inscrites dans les interactions (HONNETH, 2000, p. 113).

Honneth (2000, p. 148-158) divise la structure des relations de reconnaissance mutuelle en trois formes : 1) l'amour, 2) les droits, et finalement 3) la solidarité. C'est dans cette troisième forme que le travail s'inscrit comme lieu de démonstration des capacités et des qualités particulières par lesquelles les individus se caractérisent dans leurs spécificités personnelles. La valeur sociale de ces qualités et de ces capacités particulières ne se mesure pas directement par l'entremise d'un système de référence universellement valide. En ce sens, il existe une lutte permanente au sein des sociétés contemporaines dans laquelle les différents groupes s'efforcent de valoriser les capacités et qualités qu'ils représentent collectivement et de démontrer leur importance pour les fins communes (HONNETH, 2000, p. 154-155). C'est dans cette lutte que nous inscrivons les missions de l'ASGEMSQ qui s'efforce de faire reconnaître l'apport du travail de ses membres au développement de l'enfant.

### **2.2.2 La reconnaissance au travail : définition et typologie de Brun et Dugas**

Afin de nous concentrer sur la reconnaissance dans un contexte de travail, nous utiliserons la définition et la typologie de la reconnaissance de Brun et Dugas (2005). Selon ces deux auteurs :

La reconnaissance constitue d'abord une réaction constructive; il s'agit aussi d'un jugement posé sur la contribution de la personne, tant en matière de pratique de travail qu'en matière d'investissement personnel et de mobilisation. Enfin, la reconnaissance se pratique sur une base régulière ou ponctuelle, avec des manifestations formelles ou informelles, individuelles ou collectives, privées ou publiques, pécuniaires ou non pécuniaires (BRUN et DUGAS, 2005a, p. 88).

La reconnaissance constitue ainsi une alternative à une gestion d'entreprise axée sur le contrôle et la surveillance et contribue à la croissance, à la transformation et à la performance des organisations. L'utilisation de la typologie de Brun et Dugas (Annexe 2) nous permet d'observer les divers types et champs de la reconnaissance mobilisés par les acteurs du milieu scolaire envers la garde scolaire et son personnel.

### *Les formes de reconnaissance*

Il est possible de distinguer quatre formes de reconnaissance dans un contexte de travail (Figure 5) afin de prendre en considération la complexité du concept au sein des diverses relations (BRUN et DUGAS, 2005a; 2005b).

La *reconnaissance existentielle* implique la reconnaissance de la personne ou du collectif de travail comme une entité distincte. Cette forme est à la base de toutes les autres, car elle résulte d'une reconnaissance de l'existence et de l'identité unique de la personne ou du groupe. L'individu est vu comme une fin en soi et non comme un moyen ou un instrument pour l'entreprise. De plus, l'individu est reconnu *a priori* comme porteur d'intelligence, de sentiments et d'expertise. Par exemple, quand l'individu se voit reconnaître le droit à la parole et à l'influence des décisions et des actions de l'organisation, on peut parler de reconnaissance existentielle. La personne a alors le sentiment d'exister aux yeux des autres membres de son milieu de travail. Dans une école, la consultation de l'ensemble du personnel lors de la réalisation des objectifs du projet éducatif peut être un exemple de ce type de reconnaissance tout en étant un élément d'intégration tel que vu précédemment.

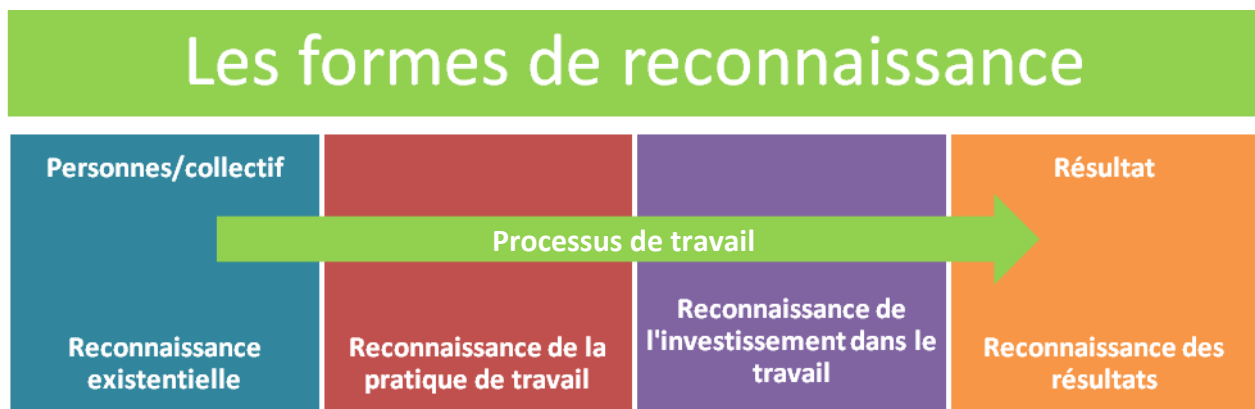
La *reconnaissance de la pratique de travail* touche à la manière d'effectuer les tâches. On y inclut la reconnaissance des comportements et des qualités professionnelles ainsi que des compétences du travailleur ou du groupe d'employés. Principalement exprimée par les pairs qui, plus que les autres, peuvent reconnaître qu'une personne ou un groupe réalise le travail selon les règles de l'art, la reconnaissance de la pratique de travail permet de reconnaître à un individu ou un collectif de travail sa façon particulière de travailler, son style et les qualités qui le distinguent (ex. : créativité, rigueur, leadership, capacités de résolution de problèmes, travail d'équipe, etc.). Pour reprendre les termes de Brun et de Dugas (2005 b, p. 9), nous sommes en présence d'un « jugement de beauté » dans ce cas. L'employé ou le groupe d'employés se sent intégré à la

communauté d'appartenance qu'est son milieu de travail pour son unicité dans sa pratique professionnelle. Lorsqu'un enseignant souligne l'originalité d'une activité réalisée par le personnel de garde et en lien avec la matière vue en classe par les enfants, il s'agit de ce type de reconnaissance.

Une troisième forme de reconnaissance qui s'inscrit également dans le processus de travail est celle de *l'investissement dans le travail*. Celle-ci prend en considération les efforts par un individu ou un groupe de travail indépendamment des résultats, car parfois, malgré les compétences et les efforts, les résultats ne sont pas ceux prévus. Ce type de reconnaissance permet de mettre en lumière la qualité et l'intensité de l'effort déployé, qui n'est pas visible dans les résultats. Par exemple, si une technicienne-responsable réalise un document explicatif afin de sensibiliser les éducatrices à l'importance d'inscrire dans le programme d'activités les objectifs des activités, mais que celles-ci ne les inscrivent pas pour autant, la directrice peut quand même reconnaître les efforts investis par la technicienne-responsable.

Finalement, la *reconnaissance des résultats du travail* ne peut s'exprimer que lorsque la tâche est accomplie et que celle-ci a mené à des résultats positifs. Cette reconnaissance *a posteriori* s'intéresse donc au produit du travail de l'employé ou du groupe et à sa contribution à l'atteinte des objectifs de l'entreprise sans prendre en compte le processus ayant mené à ce résultat. Il est question d'efficacité, d'utilité et de qualité du travail réalisé. Contrairement au « jugement de beauté », le « jugement d'utilité », surtout émis hiérarchiquement, implique l'idée d'une utilité sociale, économique et technique du travail effectué (BRUN et DUGAS, 2005b, p. 9). La tenue d'un gala en fin d'année scolaire par une commission scolaire afin de souligner la réalisation de divers projets dans les services de garde de son territoire est un exemple de reconnaissance des résultats.

**Figure 5 : Formes de reconnaissance en milieu de travail**



Source : Brun et Dugas (2005b, p. 14)

### *Les champs de reconnaissance*

À ces quatre formes, Brun et Dugas (2005a; 2005b) ajoutent cinq champs de la reconnaissance (Figure 6) qui font référence aux individus, institutions ou groupes porteurs de la reconnaissance et à la dynamique des relations dans lesquelles la reconnaissance est exprimée. Ces champs de la reconnaissance s'appliquent à notre sujet d'étude dans la mesure où la reconnaissance que nous désirons observer se situe à divers niveaux interrelationnels. Que la reconnaissance au travail soit mutuelle, à sens unique ou même inexistante, elle suppose qu'il existe une relation entre deux ou plusieurs individus. Dans le cadre de notre recherche, nous n'utilisons que quatre de ces cas, car le cinquième, le *niveau social*, ne s'applique pas à notre sujet d'étude<sup>15</sup>.

Au *niveau horizontal*, la reconnaissance s'exprime entre pairs et collègues de travail. Nous analysons ici les interactions entre le personnel de garde et les enseignants, puisque nous considérons qu'ils sont tous membres de l'équipe école et entre le service de garde et le service éducatif comme étant deux parties constituantes de l'école. Nous réalisons ce choix en prenant

---

<sup>15</sup> Au niveau social, la reconnaissance implique un rapport entre la communauté ou diverses organisations et les employés. C'est une reconnaissance à un niveau très large. La perception de l'utilité d'un certain corps de métier dans une société est un exemple de reconnaissance au niveau social. Dans le cadre de notre recherche, nous excluons ce niveau, car nous centrons notre analyse sur les relations qui se déroulent principalement entre les membres de l'équipe école et notre méthode de recherche ne nous permettrait pas d'avoir accès aux informations provenant du niveau social.

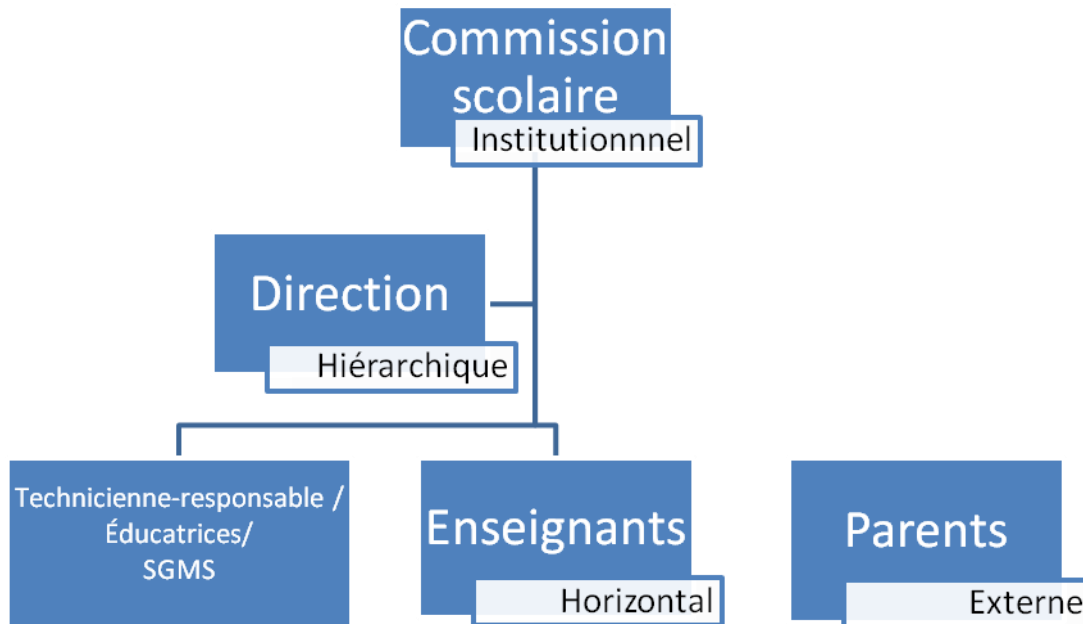
appui sur les revendications de reconnaissance de l'ASGEMSQ ainsi que sur les recherches réalisées précédemment sur la qualité de la garde scolaire au Québec et sur la vision inclusive du ministère de l'Éducation qui propose de considérer l'école comme un tout où le service d'enseignement et le service de garde travaillent en collaboration.

Au *niveau vertical ou hiérarchique*, la reconnaissance manifestée va, par exemple, d'un gestionnaire à un employé ou en sens inverse, d'un employé à son supérieur hiérarchique. Dans notre recherche, nous analysons la reconnaissance émise par la direction de l'école à l'égard du service de garde et de son personnel.

Troisièmement, au *niveau institutionnel ou macro*, la reconnaissance s'exprime par des politiques ou des programmes affirmant l'intention qu'a une institution de reconnaître ses membres. C'est la reconnaissance des commissions scolaires qui sera ici analysée. Par exemple, une commission scolaire peut organiser des formations destinées au personnel de la garde scolaire, ce qui serait analysé comme de la reconnaissance au niveau institutionnel.

Finalement, au *niveau externe*, la reconnaissance vient de clients, de fournisseurs, de consultants ou d'autres partenaires. Ces individus peuvent manifester de la reconnaissance même s'ils ont un point de vue extérieur à l'équipe de travail. La réalisation d'entretiens avec des parents dont les enfants fréquentent les services de garde des écoles sur lesquelles porte notre recherche, donc les usagers des services, nous permet d'analyser ce niveau.

**Figure 6 : Champs de la reconnaissance**



Adapté de Brun et Dugas (2005b)

À travers la construction théorique présentée, nous voyons que pour bien comprendre la garde scolaire et sa participation au projet éducatif, deux éléments imbriqués l'un dans l'autre doivent être pris en compte, c'est-à-dire l'intégration et la reconnaissance. L'intégration comprend à la fois l'intégration communicative, l'intégration dans les finalités, l'intégration fonctionnelle et l'intégration organisationnelle. La reconnaissance, quant à elle, implique une reconnaissance existentielle, une reconnaissance de la pratique de travail, une reconnaissance de l'investissement dans le travail et une reconnaissance des résultats. Pour arriver à comprendre comment s'articulent intégration et reconnaissance dans les milieux scolaires, l'utilisation d'une méthode de collecte de données appropriée est nécessaire. Le prochain chapitre précise la question de recherche ainsi que la méthode retenue pour y répondre.

## **Chapitre III Question de recherche et méthodologie**

Ce chapitre présente la question de recherche, les objectifs, les hypothèses, la méthode de recherche, notre échantillonnage et le recrutement, les limites de la recherche et la pré-enquête.

### **3.1 Question de recherche**

Le mandat de recherche que l'ASGEMSQ nous a transmis porte sur la participation de la garde scolaire aux projets éducatifs des écoles. Le questionnement de l'organisme comprend également un intérêt pour les liens qui existent entre cette participation et la reconnaissance qui est témoignée aux services de garde et à leur personnel.

Ainsi, à la suite des lectures et des entretiens avec différents experts de la sociologie de l'éducation et de la garde scolaires, et en lien avec le questionnement de départ que l'ASGEMSQ nous a soumis, nous en sommes venus à formuler cette question de recherche :

**Comment la reconnaissance que les acteurs des écoles portent à la garde scolaire et à son personnel est-elle liée à leur intégration dans l'équipe école et dans le projet éducatif?**

Plus spécifiquement, notre recherche vise à répondre aux objectifs suivants :

1. Caractériser l'intégration de la garde scolaire et de son personnel dans l'équipe école;
2. Caractériser l'intégration de la garde scolaire et de son personnel dans le projet éducatif;
3. Définir le rôle et l'apport que les différents membres de l'équipe école reconnaissent aux SGMS et à son personnel;
4. Rendre compte de l'influence entre l'intégration au projet éducatif de la garde scolaire et la reconnaissance qui lui est témoignée ainsi qu'à son personnel.

Les objectifs ainsi formulés permettent d'énoncer les hypothèses qui structurent le travail. Chaque objectif permet de formuler une hypothèse.

Premièrement, nous pensons que plus les aspects qui influencent l'intégration (communication, interdépendance, organisation du groupe, poursuite de finalités) seraient favorables à celle-ci, plus la garde scolaire serait intégrée dans l'école. Par exemple, en ce qui concerne l'intégration communicative, nous croyons que si des rencontres entre les membres de l'équipe école ont lieu à une fréquence relativement soutenue, il y aurait une meilleure intégration, car la présence de contacts entre les membres du groupe favoriserait l'intégration.

Deuxièmement, nous croyons que l'intégration de la garde scolaire dans le projet éducatif de son école s'observerait dans le programme d'activités qu'elle met en place. Plus les services de garde en milieu scolaire seraient intégrés dans l'équipe école, plus les programmes d'activités poursuivraient les mêmes objectifs que les projets éducatifs. Cela permettrait ainsi un sentiment de solidarité plus fort et donc une meilleure intégration, car les efforts tendraient vers les mêmes buts.

Troisièmement, nous supposons que le rôle qu'associent les membres de l'équipe école à la garde scolaire et à son personnel serait lié à la façon dont ceux-ci sont intégrés et reconnus. En effet, lorsque le rôle de la garde scolaire s'inscrit dans la lignée des trois missions de l'école québécoise, nous pensons que l'intégration et la reconnaissance seraient favorisées. Si, au contraire, on considère que le rôle du service de garde n'est que de surveiller les enfants sans s'impliquer dans leur développement, nous croyons que ce service ne serait pas bien intégré et qu'il y aurait peu de reconnaissance envers lui et son personnel. En effet, les autres membres de l'école ne sentiraient pas qu'ils poursuivent les mêmes visées que la garde scolaire, parce que celle-ci ne participerait pas au rôle de l'école qui est *d'instruire, de socialiser et de qualifier*.

Quatrièmement, pour ce qui est de l'intégration au projet éducatif, nous estimons que lorsqu'il y a présence d'un projet éducatif appliqué dans l'école et que la garde scolaire y prend part, cette participation témoignerait que le service de garde reçoit de la reconnaissance de la part des membres de l'équipe école. Il en serait ainsi parce que le personnel de garde serait perçu comme pouvant travailler à l'atteinte des objectifs de l'école dans laquelle il se trouve au même titre que leurs collègues de l'équipe école, car on leur reconnaîtrait des compétences. Cependant, dans le cas où un projet éducatif n'est pas un outil utilisé par les membres de l'équipe école, la garde

scolaire pourrait tout de même recevoir de la reconnaissance puisque le projet éducatif ne serait pas un vecteur d'intégration.

### **3.2 Méthodes d'enquête**

Dans le cadre de cette recherche, nous utilisons deux méthodes de collecte de données différentes, soit des entrevues semi-dirigées et des analyses documentaires. Les entrevues permettent de mettre en lumière les perceptions mobilisées par les acteurs du milieu scolaire. L'analyse documentaire permet de faire ressortir des informations sur les discours officiels concernant le projet éducatif et son application dans le programme d'activités. En combinant les informations tirées des entrevues et celles de l'analyse documentaire, il est possible de dégager les perceptions du projet éducatif et de son application. Cette section aborde les informations portant sur le choix des méthodes d'enquête, notre échantillon, le recrutement, la présentation des instruments de collecte de données, les limites de la recherche et le prétest.

#### *Entrevues semi-dirigées*

Puisque nous nous intéressons aux perceptions qu'ont les acteurs du milieu scolaire à propos de la garde scolaire, les entrevues semi-dirigées nous sont apparues comme la meilleure méthode pour atteindre nos objectifs de recherche puisque ce type d'entrevue permet d'avoir accès à des informations nuancées et étoffées. Cette méthode convient ainsi particulièrement à « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés » (CAMPENHOUDT et coll., 2011, p. 172). L'un des avantages de cette méthode est qu'elle permet une plus grande souplesse pendant l'entretien et qu'elle autorise la personne interviewée à ajouter des explications qui ne figureraient pas dans une méthode plus directive.

#### *Analyse documentaire*

L'analyse documentaire consiste en l'étude de documents existants. Cette méthode a pour avantage de fournir des informations qu'il serait difficile de recueillir autrement. Notre analyse documentaire s'est concentrée sur l'analyse des projets éducatifs des écoles et des programmes d'activités des SGMS. Ainsi, nous tentons de déterminer s'il existe des correspondances entre les deux documents au sein d'une même école. Cette méthode a pour but de constater les liens entre

l'intégration et la reconnaissance ainsi qu'avec l'intégration du service de garde au projet éducatif de l'école.

L'analyse documentaire a été réalisée avant de procéder aux entrevues semi-dirigées. De cette manière, nous avons pu poser une question précise concernant le contenu du projet éducatif à nos répondantes. Cette question a apporté de plus amples précisions concernant la perception de l'utilité du projet éducatif et son application au sein des écoles. Elle a ainsi permis d'obtenir des informations concernant la participation du service de garde au projet éducatif.

### **3.2.1 Présentation de l'instrument de collecte**

Le schéma d'opérationnalisation (Annexe 3) a aidé à créer les schémas d'entrevue en schématisant le cadre conceptuel de la recherche. Les schémas d'entrevue (voir Annexes 4 à 8) sont divisés en trois parties. La première aborde l'intégration au sein de l'équipe école, soit les perceptions qu'ont les individus de leur rôle et du rôle de leurs collègues, la présence de réunions, la communication quotidienne, la prise de décisions communes, les activités sociales et le sentiment d'interdépendance.

Le second bloc de question des schémas d'entrevue aborde l'intégration du SGMS au projet éducatif. Il est ici question de savoir quelle place est offerte au service de garde dans le projet éducatif et comment le projet éducatif est pris en compte dans le programme d'activités du service de garde. Les questions de ce bloc portent donc sur la participation de la garde scolaire au projet éducatif et aux perceptions qu'en ont les membres de l'équipe école.

Le troisième bloc porte sur la reconnaissance. Dans cette section, il est demandé aux éducatrices du service de garde ainsi qu'aux techniciennes-responsables de quelle manière elles perçoivent la reconnaissance qui leur est témoignée de la part des autres membres de l'équipe école. En ce qui concerne les autres membres de notre échantillonnage, l'objectif a été d'identifier de quelles manières ces individus témoignent de la reconnaissance au service de garde et à son personnel.

Pour réaliser les entrevues auprès des différents acteurs, nous avons adapté les questions contenues dans les schémas d'entrevue pour chaque groupe d'acteurs qui participent aux entrevues. De cette manière, les parents, les enseignants, les éducatrices, les directions d'école et

les techniciennes-responsables ont été interviewés suivant des schémas d’entrevue adaptés à leur réalité. Ces modifications ont permis d’avoir une formulation adéquate à la réalité des membres de notre échantillon dans nos schémas d’entrevue.

Pour procéder à l’analyse documentaire, nous avons mis au point une grille d’analyse (Annexe 9) qui s’intéresse au contenu des projets éducatifs. Le but est de savoir s’il y est fait mention du service de garde dans le projet éducatif et de quelle manière cela est fait.

### *Prétest*

Dans le but de tester les schémas d’entrevue, nous avons réalisé des entrevues dans une école primaire de la région de Québec. Le prétest s’est tenu en trois temps. Nous avons d’abord réalisé notre prétest auprès de la direction et d’une éducatrice du service de garde. Nous avons ensuite rencontré la technicienne-responsable et un parent siégeant au conseil d’établissement de l’école. Nous avons finalement rencontré une enseignante de l’école.

La première partie de notre prétest nous a permis de déterminer la formulation qui était à favoriser pour viser une compréhension précise de nos questions. Les deux autres parties du prétest ont permis de préciser les questions à inclure dans les schémas d’entrevue. La pré-enquête (présentée dans la section 3.2.5) et le prétest se sont déroulés dans la même école.

## **3.2.2 Recrutement et échantillonnage**

### *Processus de recrutement*

Pour la recherche, nous visons trois écoles de la région de la Capitale-Nationale dans trois commissions scolaires différentes. Cette région a été retenue puisqu’elle était plus accessible pour l’équipe d’étudiants chercheurs. Notre objectif était de déterminer si les commissions scolaires jouent un rôle dans l’intégration de la garde scolaire au sein des équipes écoles, dans la mesure où le responsable de dossier à la commission scolaire a des contacts avec le personnel de garde scolaire et qu’il gère les ressources qui sont attribuées aux services de garde. Trois commissions scolaires ont été retenues pour des raisons de proximité géographique :

1) la Commission scolaire de la Capitale;

2) la Commission scolaire des Découvreurs;

3) la Commission scolaire des Premières Seigneuries.

De plus, puisque nous souhaitons étudier des milieux socio-économiques similaires afin de ne pas créer de variations supplémentaires<sup>16</sup> dans notre recherche, le choix des écoles a été réalisé avec le classement de 2015 des écoles selon les indices de défavorisation déterminés par le ministère de l'Éducation (MEESR, 2015c; 2015d). Ce classement attribue deux valeurs pour chaque école de la province : une valeur pour l'indice de milieu socio-économique (IMSE)<sup>17</sup> et une pour l'indice du seuil de faible revenu (SFR)<sup>18</sup>. Ces deux indices sont par la suite classés par rangs déciles : 1 (très favorisé) à 10 (très défavorisé).

Puisque les commissions scolaires désignées présentent une grande diversité socio-économique entre elles, nous avons dû identifier les valeurs qui étaient présentes dans les trois commissions scolaires. Les écoles que nous avons tenté de recruter en priorité se classent dans les rangs déciles situés entre 4 et 6 pour le SFR et entre 2 et 3 pour l'IMSE (MEESR, 2015d).

Afin de recueillir des perceptions auprès de plusieurs membres de l'équipe école et ainsi avoir une vision plus complète de l'intégration au sein de celle-ci et de la reconnaissance manifestée à la garde scolaire, l'objectif était de réaliser des entrevues auprès de cinq acteurs dans chacune des écoles sélectionnées, soit:

1) un membre de la direction;

2) un enseignant ayant un minimum d'une année d'ancienneté dans l'école;

---

<sup>16</sup> L'une des conclusions de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) conduites par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires est que le faible revenu du ménage, le statut d'emploi des parents et leur niveau de scolarité sont des facteurs associés à la fréquentation des services de garde en milieu scolaire (GIGUÈRE Claudine et HÉLÈNE DESROSIERS, 2010, p. 12-13).

<sup>17</sup>Le ministère de l'Éducation présente que : « l'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice) » (MEESR, 2015c).

<sup>18</sup> Selon le ministère de l'Éducation, « le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) » (MEESR, 2015c).

- 3) un parent membre du conseil d'établissement de l'école;
- 4) une éducatrice du service de garde ayant un minimum d'une année d'ancienneté dans l'école;
- 5) la technicienne-responsable du service de garde.

Dans le cas des enseignants et des éducatrices, nous demandions un minimum d'une année d'ancienneté dans l'école afin d'être certains que les personnes interrogées connaissent suffisamment le fonctionnement de l'école. En ce qui concerne les parents, nous voulions qu'ils soient impliqués au sein du conseil d'établissement de leur école afin qu'il soit plus facile pour eux de tenir un discours sur le projet éducatif et sur les relations entre les membres de l'équipe école. Pour la direction et la technicienne-responsable, nous n'avions pas de critères, car, dans les petites écoles, il n'y a qu'un seul membre de direction et une seule technicienne-responsable.

Le processus retenu pour le recrutement a été de faire parvenir notre lettre de sollicitation (Annexe 10) par courriel aux directions des écoles sélectionnées. Nous contactons ensuite les directions par téléphone. Toutefois, les courriels que nous avons fait parvenir aux directions ne se sont pas rendus jusqu'à elles dans tous les cas et alors, le premier contact que nous avons eu avec les directions des écoles s'est fait lors de l'appel téléphonique.

La direction de la première école retenue pour la recherche s'est montrée prête à nous recevoir pour que nous lui expliquions notre projet. Au cours de cette rencontre, la direction nous a dit être d'accord pour participer à notre recherche. Elle nous a également fourni le nom des personnes qu'elle avait désignées pour les entrevues. À la suite de cette rencontre, nous avons fait parvenir des courriels aux personnes choisies par la directrice. Les réponses ont été rapides et tous les individus que nous avons contactés ont pu participer à notre recherche dans les trois semaines suivant notre première rencontre avec la direction.

Dans la deuxième commission scolaire, la seconde école que nous avons contactée a accepté de participer à notre recherche sans nous rencontrer préalablement. Lors d'un conseil d'établissement, la directrice a recruté les personnes intéressées à participer à notre recherche et nous a fourni les noms. Il a ensuite été possible de planifier nos entretiens.

Le recrutement pour la troisième commission scolaire a davantage posé problème. Nous avons contacté cinq écoles de la manière décrite plus haut. Nous avons rencontré une directrice qui a refusé de participer à la recherche en raison de difficultés présentes dans son établissement. Nous avons ensuite envoyé un courriel à l'ensemble des écoles primaires de la commission scolaire. Nous avons par la suite contacté la commission scolaire et l'ASGEMSQ dans le but d'être assistés dans le recrutement d'une école au sein de cette commission scolaire. Grâce à leur aide, nous avons trouvé une école. Toutefois, la première journée où nous étions censés procéder à quatre des entrevues, l'école n'était pas ouverte pour cause de mauvaise température. Nous avons parlé à la personne-ressource et nous avons pu réaliser deux entrevues la journée suivante. Nous n'avons toutefois pas été en mesure de rencontrer d'autres personnes, ce qui fait que dans cette école, nous avons rencontré seulement deux personnes sur les cinq prévues au départ.

#### *Description de l'échantillon*

L'échantillon compte trois écoles dans les trois commissions scolaires visées, soit la commission scolaire des Découvreurs, des Premières-Seigneurie et de la Capitale. Deux des trois écoles dans lesquelles les entrevues ont été réalisées ont des cotes de défavorisation selon le barème souhaité pour le recrutement. Toutefois, la troisième n'a pas la cote de défavorisation voulue.

#### *Déroulement des entretiens*

Les entrevues ont duré de 25 minutes à 2 heures. La durée variable s'explique par les disponibilités de nos répondantes. Avant de procéder aux entrevues, nous avons présenté, expliqué et fait signer le formulaire de consentement (Annexe 11). Sur les douze entrevues, quatre d'entre elles ont été faites par un seul intervieweur et huit par deux. Les entrevues ont été réalisées entre le 28 janvier et le 26 février 2016. Nous avons rencontré trois éducatrices, trois enseignantes, deux techniciennes-responsables, deux directrices et deux parents. Dans les deux premières écoles de notre échantillon, il y a eu cinq entrevues réalisées et dans la troisième deux entrevues.

### **3.2.3 Traitement et analyse**

Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites pour en faciliter le traitement et l'analyse. Le plan d'analyse (Annexe 12) a aidé à procéder à l'analyse du contenu des entrevues en structurant

celle-ci selon les dimensions de la recherche. Une compilation des thèmes qui revenaient le plus fréquemment dans le discours des répondantes a également été réalisée (CAMPENHOUDT et coll., 2011, p. 199). Par la suite, nous avons tiré des constats globaux à partir du discours des répondantes. Les hypothèses identifiées dans ce chapitre ont été comparées aux résultats obtenus. Il a ensuite été possible de confirmer et d'infirmer les hypothèses (CAMPENHOUDT et coll., 2011, p. 201).

### **3.2.4 Limites**

La façon dont les entrevues ont été menées au sein des écoles et la façon dont nous avons construit notre échantillon font en sorte que les résultats de notre recherche sont exposés à certaines limites. Ces limites concernent à la fois le contexte de réalisation des entrevues et la composition de notre échantillon.

#### *Limites de la méthode d'enquête*

D'abord, la désirabilité sociale peut influencer les résultats que nous avons obtenus au cours des entrevues. La désirabilité sociale se traduit par la propension des individus à tenir un discours qui respecte les normes institutionnelles ou répond aux attentes de l'intervieweur. Les informations que nous avons retirées des entrevues ont alors possiblement été teintées par ce que nos répondantes croyaient devoir nous dire. De plus, les locaux où nous avons réalisé nos entrevues peuvent également présenter certaines limites. Dans trois cas, les entrevues avaient lieu dans des endroits où il y avait des individus qui circulaient ou qui pouvaient entendre ce qui se disait. Il n'était pas possible de se déplacer puisque ces locaux étaient les seuls disponibles au moment des entrevues. Ce manque d'intimité a pu faire en sorte que les personnes s'empêchaient de donner des informations par peur qu'un collègue entende ce qu'elles avaient à nous dire.

Le second élément qui peut avoir limité certaines données est que nous avons dû, pour des raisons de contraintes d'horaires, procéder à une entrevue en 25 minutes puisque ce moment était le seul disponible pour la répondante. Deux autres entrevues ont dû être limitées à environ une heure, puisque les répondantes ne disposaient pas de plus de temps, même s'il restait quelques sujets à aborder. Ces contraintes d'horaire pourraient avoir eu pour effet de limiter les informations que nous aurions pu obtenir lors de ces entrevues.

De plus, lors de notre collecte de donnée, un problème informatique a fait en sorte que nous avons perdu l'enregistrement d'une entrevue. Pour corriger ce problème, nous avons noté, immédiatement après l'entrevue, ce que nous nous rappelions des propos tenus par la répondante.

### *Limites de l'échantillon*

Lors du recrutement, nous avons constaté que les directions d'écoles qui refusaient de nous recevoir justifiaient leur refus par des difficultés vécues au sein de leur établissement. Selon elles, les difficultés rencontrées faisaient en sorte qu'elles ne disposaient pas de temps pour nous recevoir. Cette justification laisse croire que les écoles qui ont accepté de nous recevoir sont des écoles qui, selon leur direction, ne vivent pas de difficultés et dont le service de garde est considéré comme adéquat.

Les cotes de défavorisation de l'une des écoles sont plus hautes que les deux autres et ne se classent donc pas dans les limites que nous avons fixées. En raison des difficultés éprouvées pendant le recrutement, nous avons tout de même procédé aux entrevues dans cette école. Toutefois, lors de l'analyse des résultats, rien ne nous laisse penser que cette école apporte des variations supplémentaires dans les résultats de la recherche.

Dans deux écoles, les individus avec qui les entrevues ont été réalisées étaient sélectionnés par les directions des écoles. Il est alors possible que nos répondantes aient pu tenir un discours plus proche des attentes de la direction. De cette manière, des informations qui pourraient être considérées comme préjudiciables pour l'établissement pourraient ne pas avoir été rapportées. Cette méthode de recrutement a également mené à ce que nous ne rencontrions que des individus impliqués dans leur milieu, ce qui n'est pas représentatif de la totalité des membres des équipes écoles. Par exemple les trois éducatrices rencontrées travaillaient toutes plus de 25h/semaines, ce qui ne reflète pas la situation de la majorité des éducatrices. Dans la troisième école, les répondantes ont été choisies par la technicienne-responsable. Cette fois encore, il s'agissait de deux individus impliqués. Il est alors possible de croire qu'une personne non impliquée n'aurait pas été envisagée par ceux qui ont décidé qui répondrait à nos questions. Cela pourrait limiter la diversité de nos réponses puisque nous n'avons pas accès aux discours de ces personnes.

### 3.2.5 Pré-enquête

Au cours du mois d'octobre 2015, nous avons réalisé une pré-enquête afin de nous familiariser avec le fonctionnement d'un service de garde et les relations que ce service peut entretenir avec le reste de l'école. Pour y arriver, la pré-enquête s'est déroulée en deux temps, soit une visite dans un service de garde et à une observation non participante du déroulement d'une réunion du conseil d'établissement de l'école à laquelle participe le service de garde.

#### *Visite d'un service de garde*

Nous avons été accueillis par la technicienne-responsable avec qui nous nous sommes entretenus 30 minutes. Notre entretien avec elle nous a permis de mieux saisir l'importance, selon la technicienne-responsable, d'une perception positive du directeur à l'égard du service de garde pour que ce dernier soit partie prenante du reste de l'école. Par la suite, la technicienne-responsable nous a fait visiter l'école et les locaux utilisés par le service de garde et partagés avec d'autres membres du personnel. Nous avons donc été sensibilisés aux enjeux du partage de l'espace au sein des écoles. La technicienne-responsable nous a avisés que l'entente entre les enseignantes et le personnel de garde est cordiale et que l'utilisation des locaux par la garde scolaire ne pose pas de problèmes particuliers. La rencontre avec cette technicienne-responsable et la visite de cette école nous ont permis de préciser notre conception de la garde scolaire et, de cette manière, il nous a été plus facile de créer les schémas d'entrevue.

#### *Présence à un conseil d'établissement*

La deuxième partie de notre pré-enquête consistait à assister au conseil d'établissement de l'école primaire que nous avons visitée. Assister à cette réunion nous a permis de bien comprendre le déroulement de ce genre de rencontres et le type d'échanges qui peuvent s'y dérouler. Cela nous a aidés lors de la création de nos schémas d'entrevue, car nous connaissions les éléments pertinents à aborder concernant cet espace de communication. En ce sens, les deux étapes de notre pré-enquête ont été d'une aide précieuse pour la construction de nos instruments de collecte de données et pour notre compréhension globale du fonctionnement d'un service de garde.

## **Chapitre IV Présentation des écoles participantes et des répondants**

Ce chapitre présente une brève description des trois écoles dans lesquelles nous avons fait nos entrevues et présente également les individus rencontrés.

Nous utiliserons trois pseudonymes pour identifier les écoles où nous avons fait nos entrevues. Les noms qui seront utilisés sont : École des Tulipes, l'École des Roses et l'École Tournesol.

### **4.1 L'École des Tulipes**

Cette école accueille environ trois cents élèves de niveau primaire. Elle est considérée comme étant une école de petite taille comparativement aux autres écoles dans la même commission scolaire<sup>19</sup>. Son équipe école se compose d'une quarantaine de personnes, soit d'enseignants, de professionnels, de techniciens et de personnel de soutien incluant le personnel du service de garde. Le service de garde accueille plus de deux cent cinquante enfants encadrés par une dizaine d'éducatrices. L'école accueille également une équipe spécialisée de professionnelles et de techniciennes en intervention afin d'accompagner l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers dans les classes régulières. Puisque l'école offre aux élèves la possibilité de s'inscrire dans une concentration dès la 4<sup>e</sup> année, certains élèves qui habitent en dehors du territoire habituellement desservi par l'école la fréquentent afin de suivre l'une ou l'autre des concentrations. L'école est divisée en deux pavillons. Le plus petit accueille principalement le service de garde et le plus grand, les classes et les composantes administratives de l'école.

Dans cette école, nous avons rencontré la directrice, la technicienne-responsable, une enseignante, une éducatrice et une mère. La directrice de l'école, qui était de retour d'un congé de six mois, y travaille depuis trois ans et cumule une quinzaine d'années d'expérience comme directrice en plus d'avoir été enseignante par le passé. La technicienne-responsable rencontrée est en poste depuis plus de dix ans dans cette école.

---

<sup>19</sup> Selon l'effectif scolaire des jeunes par école pour l'année scolaire 2013-2014, publié par le ministère de l'Éducation (MEESR, 2015e).

Elle a complété une technique d'éducation à l'enfance au niveau collégial et a étudié à l'université dans un domaine artistique. Elle a travaillé en CPE ainsi que dans une garderie en milieu familial avant de débiter dans le milieu scolaire. L'éducatrice de maternelle que nous avons interviewée travaille en milieu de garde depuis une vingtaine d'années. Elle a travaillé en CPE avant d'être engagée dans le milieu scolaire. Elle détient un baccalauréat dans un domaine non connexe à la garde scolaire et elle travaille depuis deux ans à l'École des Tulipes. L'enseignante a, pour sa part, plus de vingt ans d'expérience en enseignement, et cela dans plusieurs commissions scolaires à travers la province. Elle est enseignante dans cette école depuis près de dix ans, en plus d'être membre du conseil d'établissement de l'école et de s'occuper fréquemment de l'organisation des activités sociales entre les membres de l'équipe école. Finalement, le parent que nous avons rencontré siège au conseil d'établissement de l'école depuis le début de l'année scolaire. Cette mère, de trois enfants ayant des besoins particuliers inscrits au service de garde de l'école, est régulièrement en contact avec les membres de l'équipe école.

## **4.2 L'École des Roses**

Cette école compte un peu moins de trois cents élèves, de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, encadrés par une vingtaine d'enseignants et une dizaine de professionnels et de techniciens. C'est une école de taille moyenne pour la commission scolaire. À cette école, le service de garde est responsable d'activités pour l'ensemble des enfants de l'école chaque semaine.

Lors de notre passage à l'école, nous avons rencontré une éducatrice et un enseignant. L'éducatrice a complété une technique d'éducation à l'enfance, et a fait son stage à l'école où elle a par la suite été engagée. Elle est employée à l'école depuis maintenant treize ans. L'enseignant de 6<sup>e</sup> année que nous avons rencontré est à sa 4<sup>e</sup> année dans l'école et il a auparavant enseigné dans plusieurs autres commissions scolaires, notamment hors de la province. Nous n'avons toutefois pas pu interroger davantage de membres de l'équipe de l'École des Roses en raison de contraintes externes mentionnées précédemment.

### 4.3 L'École Tournesol

Cette école compte environ six cents enfants répartis dans deux pavillons ce qui en fait une école de grande taille pour sa commission scolaire. Chaque pavillon comporte sa propre équipe : une directrice ou une directrice adjointe, une équipe d'enseignement, une équipe de professionnels et de techniciens et un point de service pour la garde scolaire. Environ deux cents enfants par pavillon fréquentent le service de garde. Puisque celui-ci comporte plus de deux cent cinquante enfants au total dans les deux pavillons, la technicienne-responsable est assistée d'une éducatrice classe principale<sup>20</sup> dans le second pavillon. Le pavillon principal (pavillon A) compte une trentaine d'enseignants et une dizaine d'éducatrices et le second pavillon (pavillon B) compte une vingtaine d'enseignants et une dizaine d'éducatrices. De plus, cette école offre le programme d'anglais intensif en 6<sup>e</sup> année et un éventail d'activités parascolaires.

Dans cette école, nous avons rencontré la directrice adjointe, l'éducatrice classe principale, une enseignante, une éducatrice et un parent. La directrice adjointe est responsable du pavillon B. Elle occupe son poste à l'école depuis huit ans et s'est absentée un an afin de travailler dans une autre école. Avant d'être directrice, elle était enseignante. Depuis janvier 2016, le service de garde de l'école relève de ses fonctions, alors qu'auparavant il était sous la responsabilité de la directrice principale. L'éducatrice classe principale est responsable du service de garde dans le pavillon B. Elle travaille à la commission scolaire depuis une vingtaine d'années et occupe ce poste depuis quatre ans. Elle a suivi une formation préuniversitaire au cégep et elle a fait un an à l'université dans un domaine non connexe à la garde scolaire, mais elle a suivi des cours d'Attestation d'études professionnelles (AEP) en service de garde en milieu scolaire. L'enseignante travaille à cette école depuis trois ans et elle pratique sa profession depuis 25 ans. Elle est l'enseignante titulaire d'un groupe de 6<sup>e</sup> année en anglais intensif et elle enseigne

---

<sup>20</sup> Un poste d'éducatrice classe principale affiché par la Commission scolaire des Draveurs est décrit comme suit : « Le rôle principal et habituel de la personne salariée de cette classe d'emplois consiste à assister la technicienne ou le technicien en service de garde dans la mise en œuvre du programme d'activités et dans l'accomplissement de certaines tâches administratives. Ce rôle consiste également à organiser et coordonner les tâches exécutées par les membres d'une équipe composée principalement d'éducatrices ou d'éducateurs en service de garde. Elle exerce en plus les attributions caractéristiques de la classe d'emplois d'éducatrice ou d'éducateur de garde. » (Commission scolaire des Draveurs, 2011, p. 1)

l'anglais pour deux groupes. L'éducatrice est responsable d'un groupe de 6<sup>e</sup> année. Elle travaille à l'école depuis quatre ans et depuis dix ans en milieu scolaire. Elle a également une longue expérience en CPE. Elle a étudié deux ans dans une technique au cégep et s'est inscrite à la reconnaissance des acquis en éducation à l'enfance au cégep, sans toutefois terminer le programme. Finalement, la mère que nous avons interviewée a deux enfants qui fréquentent le service de garde. Elle en est à son deuxième mandat au conseil d'établissement et elle s'est impliquée pour connaître le fonctionnement de l'école de ses enfants.

### *Les écoles en bref*

Des trois écoles que nous avons visitées, deux d'entre elles comptent deux pavillons. Ces écoles ont donc une configuration spécifique qui influence possiblement le fonctionnement et l'intégration au sein de l'équipe école. Les écoles Tournesol et des Tulipes offrent toutes deux des concentrations. Ces concentrations font en sorte que les écoles accueillent des enfants qui ne vivent pas nécessairement dans le secteur habituel de l'école. Les trois écoles que nous avons visitées comptent un nombre d'enfants différent. L'École Tournesol est une école qui compte un grand nombre d'enfants alors que l'École des Tulipes et l'École des Roses sont plutôt de taille moyenne et comptent le même nombre d'enfants.

## **4.4 Confidentialité**

Dû au contexte particulier de l'échantillonnage, des mesures ont été prises pour assurer la confidentialité des répondantes. En effet, le personnel des écoles participantes peut aisément associer nos répondantes aux discours qui sont présentés dans le rapport. C'est pourquoi en ce qui concerne l'École des Roses, l'enseignant étant le seul homme présent dans l'échantillon, nous utiliserons le terme d'enseignante pour parler de lui, afin qu'il ne soit pas identifiable facilement. Pour l'École Tournesol, l'éducatrice classe principale sera présentée en tant que technicienne-responsable dans le reste du rapport. Elle est en effet la seule qui occupe cet emploi parmi les répondantes.

Afin de mieux rendre le discours des répondantes tout en assurant la confidentialité, nous présentons nos répondantes selon le poste qu'elles occupent au sein des écoles participantes.

Des segments des douze entrevues réalisées dans les Écoles des Roses, Tournesol et des Tulipes seront présentés dans les prochains chapitres pour illustrer la situation de la garde scolaire dans les écoles de la recherche.

## **Chapitre V Défis posés à l'intégration**

Le présent chapitre présente les enjeux concernant le temps, le partage des ressources et le projet éducatif. Les questions du temps et des ressources sont apparues centrales dans le discours des répondantes quant à l'intégration de la garde scolaire, puisqu'elles concernent les conditions dans lesquelles peut se former une cohésion dans l'équipe école et les obstacles à la création d'une forte solidarité entre les membres du groupe. Le projet éducatif est quant à lui abordé pour saisir son rôle dans l'intégration ou non de la garde scolaire.

### **5.1 Le temps comme enjeu de l'intégration**

La façon dont s'articulent les horaires des membres du personnel de l'école avec ceux des éducatrices est centrale pour comprendre les conditions dans lesquelles s'exerce le travail des éducatrices. La notion de temps comprend à la fois le contexte dans lequel se déroulent les contacts entre le service de garde et le reste de l'école, l'effet du roulement dans les équipes de travail au service de garde et le travail non rémunéré et son sens pour les éducatrices.

#### **5.1.1 Une même école, mais deux « fuseaux horaires »**

Toutes nos répondantes mentionnent que la question des horaires différenciés des éducatrices du service de garde par rapport au reste du personnel de l'école est centrale dans la dynamique des relations développées entre les éducatrices et le reste de l'équipe école. Les horaires contradictoires renvoient au fait que lorsque les enseignants sont avec les enfants, les éducatrices ne travaillent pas, et lorsque les éducatrices sont avec les enfants, les enseignants sont en pause ou ont quitté l'école. La fréquence des contacts est un des points centraux dans l'intégration d'un groupe et dans la manifestation de reconnaissance. Ces horaires de travail différenciés affectent les possibilités d'échanges quotidiens entre les éducatrices et les enseignants, la planification de rencontres communes de travail incluant l'ensemble de l'équipe école ainsi que l'organisation d'activités sociales.

## *Échanges quotidiens*

Les discours des répondantes exposent qu'il y a une complexité à planifier des moments de rencontre dans les interactions quotidiennes à cause des horaires contradictoires des éducatrices et du reste du personnel. Questionnée sur les échanges qu'ont les éducatrices avec les autres membres de l'équipe école, une technicienne-responsable soutient ceci :

Au quotidien, il n'y en a pas. On ne travaille pas aux mêmes heures. Eux autres ils sont en dîner pendant que nous autres on travaille. Moi je peux traverser n'importe quand, mais je ne vais pas les déranger dans les classes. Moi, c'est juste avec la direction que je vais parler. Mais il n'y en a pas [d'échanges avec les enseignants] parce qu'on n'a pas le même horaire. On est à contre horaire.

D'ailleurs, une enseignante peinait à se rappeler la dernière fois qu'elle avait parlé à une éducatrice. Une autre répondante décrit le manque de contact comme ceci :

Bien, je te dirais parce que ça demande du temps. C'est la problématique du service de garde. C'est toujours le temps. En ayant des heures coupées, puis que les profs ont leur horaire, qu'ils ne soient pas tous en spécialité. Quand ils sont en spécialité, tu peux rencontrer le professeur. Fait que là ça te donne une chance » (Éducatrice).

Cette éducatrice mentionne qu'il est possible de rencontrer les enseignants lorsque les enfants sont pris en charge par un enseignant spécialiste, mais cela demande toutefois une certaine organisation de la part des éducatrices. Par contre, lorsque des éducatrices prennent du temps pour aller voir les enseignants et vice versa, il peut se développer une communication satisfaisante :

Moi, si j'ai un élève que je soupçonne de ne pas être, comment je dirais ça, bien dans sa peau ou avoir une problématique X, bien je vais aller voir ces filles-là et je vais dire : « avez-vous remarqué quelque chose au service de garde? ». Dans ce sens-là, il y a une très bonne communication avec ces filles-là (Enseignante).

Dans une école, la communication quotidienne semble toutefois être plus fluide : « souvent, ce sont des rencontres de cadre de porte, mais je te dirais qu'on connaît beaucoup l'horaire de nos professeurs », ce qui facilite, selon cette éducatrice, la possibilité de trouver un moment pour discuter avec un enseignant.

De façon générale, les échanges quotidiens et leur fréquence semblent varier selon l'initiative des éducatrices et des enseignants. Le personnel du service de garde rencontré a dit ne pas avoir de difficultés à parler avec les enseignants, mais énonce que pour certaines éducatrices la communication ne va pas de soi notamment pour celles qui sont

nouvelles : « Il y a des éducateurs qui sont nouveaux cette année, ils sont plus gênés, sont dans cette bâtisse-là. Ils voient moins les professeurs, donc ils se sentent moins impliqués » (Technicienne-responsable). L'ancienneté dans l'école et l'implication, souvent non payée, des éducatrices semblent donc influencer la qualité des relations et des échanges quotidiens.

### *Échanges formels*

Tout comme pour les échanges quotidiens, les horaires de travail différenciés du personnel de garde par rapport au reste du personnel de l'école compliquent la tenue de rencontres communes. Ainsi, concernant les réunions avec le service de garde, une des directrices explique :

Difficile, difficile. Je donne un exemple. Quand on a des réunions pendant nos journées pédagogiques et qu'on travaille sur des dossiers de fond, bien eux autres les éducatrices travaillent. Faut que quelqu'un s'occupe des enfants. Les réunions du personnel, la même chose. Nos réunions du personnel commencent après l'école, 3 h 30. Alors à 3 h 30, les éducatrices, leur rôle premier, c'est d'être l'autre côté...

Cette difficulté à planifier des rencontres communes concerne également les assemblées générales :

Bien ça prend toute sorte de formes [les assemblées générales], mais oui. La direction, les titulaires de chacune des classes, les spécialistes, généralement le technicien-responsable du service de garde va être là aussi [...] Les éducatrices du service de garde sont rarement là, à moins que ce soit pour des projets particuliers. Mais ça va plutôt être une réunion en assemblée générale d'enseignants avec la direction, le technicien-responsable... Puis le lendemain ou deux jours plus tard ils vont avoir une réunion toutes les éducateurs avec la direction de l'école et le responsable du service de garde. Pour faire comme le passage de l'information (Enseignante).

Dans une école, les répondantes nous ont déclaré qu'il n'y a jamais de rencontres comprenant à la fois les enseignants et les éducatrices. Dans les deux autres écoles, cela arrive à une fois par année. Il s'agit d'une formation en juin ou d'une rencontre à la rentrée : « En début d'année souvent on arrive à se mobiliser une journée parce que la première journée de l'année, maintenant c'est possible pour les services de garde de rester fermés puis faire une pédagogique en même temps » (Directrice). Malgré cet effort annuel, cette directrice dit être consciente des limites que crée cette quasi-absence de rencontres communes entre les enseignants et le service de garde : « Mais les gens ici ne sont pas au courant de ce qui se passe aux réunions, aux rencontres du service de garde.

Faut que je leur ramène de l'information. C'est vraiment très difficile ». Une technicienne-responsable, quant à elle, illustre la situation en disant que les enseignants et les éducatrices ne travaillent pas sur « les mêmes fuseaux horaires ».

Selon une éducatrice, l'absence de réunions pour l'ensemble des membres de l'équipe école cristallise la séparation des éducatrices et des enseignants :

Donc, souvent, ça va faire une séparation. Les grosses réunions, les grosses formations ne sont pas en même temps nécessairement. Puis c'est normal, on n'a pas les mêmes horaires de travail. C'est peut-être un peu ça, des choses comme ça qui créent le format deux groupes.

Les plans d'intervention<sup>21</sup> sont également un moment où les intervenants de l'école peuvent se rencontrer au sujet d'un élève en difficulté et partager leurs connaissances et leurs perceptions d'un problème rencontré. Les membres du service de garde nous ont dit y participer fréquemment, comme une technicienne-responsable qui affirme : « Tout le temps, les personnes nous avisent de la date ». Les directions ont néanmoins nuancé ce sujet en disant qu'elles invitent les éducatrices uniquement lorsque le plan d'intervention concerne des problèmes comportementaux et non d'apprentissage :

Oui. Quand ce n'est pas...Quand ça concerne le comportement puis pas juste les apprentissages. Quand c'est les apprentissages, je ne les invite pas nécessairement. Je m'informe avant au service de garde est-ce que ça va bien. Mais quand je peux douter qu'il se passe des choses au service de garde, je les invite. Mais pas toujours.

Une mère a quant à elle affirmé lors de son entrevue que cette année était la première année où une éducatrice assistait à un plan d'intervention pour ses enfants, même si ses enfants fréquentent l'école depuis de nombreuses années :

Avant je demandais, tu sais, pour que le service de garde vienne et ce n'était pas toujours possible dû à mettons qu'il y avait beaucoup de plans d'intervention qui étaient faits pendant les journées pédagogiques [...] Mais cette année ça ne m'est pas arrivé [qu'on lui dise que l'éducatrice n'était pas disponible], donc l'éducatrice du service était au plan d'intervention et respecte les objectifs qui étaient sur le plan d'intervention.

Elle explique cela en disant qu'habituellement les rencontres ont lieu lors des journées pédagogiques où les éducatrices sont occupées avec les enfants, ce qui fait que même si

---

<sup>21</sup> Le plan d'intervention est un document issu d'une rencontre entre divers intervenants (parents, enfant, personnel concerné) et qui contient des mesures de soutien concernant les problèmes d'apprentissage et d'adaptation des enfants.

le problème est comportemental, l'éducatrice ne sera pas nécessairement présente. Ainsi, les éducatrices sont parfois invitées aux plans d'intervention lorsque le problème se répercute au service de garde, mais elles ne le sont pas toujours en raison de conflits d'horaire.

Il est à noter que dans toutes les écoles visitées, le service de garde envoie une représentante au conseil d'établissement. Puisque les rencontres du conseil d'établissement ont lieu en soirée, les éducatrices ont terminé leur travail, ce qui ne cause pas de conflits d'horaire. Les représentantes que nous avons rencontrées affirment se sentir écoutées autant que les autres membres du conseil d'établissement et que leur point de vue est pris en compte.

### *Activités sociales*

Les répondantes, autant les enseignantes, que les éducatrices ou les directrices, nomment les horaires différenciés comme compliquant l'organisation d'activités sociales. Par exemple, dans une école, il arrive que les enseignants aillent boire une bière à la fin de la journée, mais le personnel de garde ne peut y participer puisqu'il s'occupe des enfants à ce moment :

[Les éducatrices] ne viennent pas, ils ne peuvent pas, ils ne sont pas là. C'est pour ça que l'intégration des deux ensemble est difficile. On ne travaille pas sur les mêmes heures. Quand nous autres on travaille eux autres ne travaillent pas, puis quand eux autres travaillent, nous autres on ne travaille pas. Fait que c'est... Des fois, c'est plus difficile pour les rencontres. Mais comme, tu sais, le *party* de fin d'année, on va mettre ça à 6 h et quelques, ils vont être là (Directrice).

Comme cette répondante le mentionne, il peut néanmoins y avoir des efforts faits pour permettre une inclusion du personnel de garde, notamment en choisissant une heure pour le début de la fête qui permet aux éducatrices d'y aller. Cette directrice insiste d'ailleurs pour qu'il y ait une éducatrice présente aux rencontres du comité social de l'école, ce qui s'avère cependant difficile à cause de l'heure des rencontres qui sont souvent prévues le midi, alors que l'éducatrice travaille.

Le coût des activités semble également être un problème :

Quand on nous dit « on s'en va à un *party*, ça coûte 25 \$ et t'apportes ton vin ». Moi, je le fais, mais je sais que celle qui travaille 11 h et qu'elle a des enfants, mieux vaut

acheter un cadeau de Noël à son enfant que donner un 25 \$ pour elle (Technicienne-responsable).

De plus, nous avons appris lors des entrevues qu'il arrive que le service de garde organise de son côté une soirée pour Noël et qu'il n'invite pas le reste de l'équipe école, ce qui fait que des éducatrices ne veulent pas payer pour deux événements.

Par ailleurs, lorsque des activités sociales sont organisées à l'école pendant les journées de travail, elles n'incluent pas nécessairement le personnel du service de garde :

Je sais que l'an dernier il y a eu une espèce de compétition, un dîner presque parfait. Fait que c'était sur les heures de dîner. Il y avait des équipes de compétition, puis on va faire des repas. Fait que c'était des équipes de profs, avec le restant de l'équipe école, les TES, la direction, tout ça. Mais il y avait la même même formule au service de garde. Ce n'était pas les mêmes dates, mais tu sais, vu qu'ils dinent souvent après notre heure de dîner, ils avaient la même chose. Les activités qui se font, d'autres qui se font pas non plus... C'est un peu ça le débat toujours, est-ce qu'on s'empêche d'avoir des activités sociales parce que ce n'est pas tout le monde qui est disponible? (Enseignante).

Bien qu'il semble généralement difficile d'arriver à créer des moments de rencontre, certaines écoles peuvent faire des efforts pour y arriver. À cet effet, l'attitude de la direction peut avoir un effet considérable sur la participation des éducatrices aux activités sociales d'importance :

Mais à Noël, quand on a une direction comme celle-ci elle nous implique. Elle nous dit « venez », elle fait un prix pour les éducateurs moins cher que quand ils font un *party*. [...] Mais Noël passé ce n'était pas la direction qui était là, il y a eu moins de monde (Technicienne-responsable).

Dans la même veine, dans une autre école, on indique que les membres du comité social, principalement des enseignants, sont sensibles à inviter le service de garde pour les activités sociales :

Tu vois, par exemple ce souper-là [de Noël], l'idée c'était de le faire, il y avait ce souci-là. De faire ça à l'extérieur des heures de classe pour que le service de garde puisse participer. [...] Généralement avec le club social il y avait ce souci-là. Ouais. Par contre on ne s'empêchait pas non plus (Enseignante).

En déplaçant l'heure des activités sociales, les membres de l'équipe école qui les organisent, généralement des enseignants, tentent d'inclure le service de garde aux activités spéciales. Il semble que lorsque les activités sociales sont moins importantes, comme aller boire une bière après l'école ou un dîner pendant une journée de classe, le

service de garde n'est pas présent, mais lorsqu'il s'agit d'événements plus importants, tels que Noël, il y a des efforts faits pour que le personnel de garde y prenne part.

En portant notre attention sur les horaires différenciés, il apparaît qu'à la fois les contacts quotidiens, les rencontres et les activités sociales deviennent plus difficiles à organiser. Il arrive que les éducatrices soient mises de côté et averties par la suite des décisions qui ont été prises, que les éducatrices ne peuvent coordonner leurs activités par manque de communication avec les enseignants et qu'elles sont oubliées lors de l'organisation d'activités sociales. Ces différentes situations nuisent alors à l'établissement de liens forts entre le personnel de garde et le reste de l'équipe école, liens qui sont nécessaires pour qu'un groupe soit intégré.

### **5.1.2 Instabilité des équipes d'éducatrices**

L'intégration d'un groupe nécessite des échanges fréquents entre ses membres : plus il y a eu de contacts dans le groupe, plus l'intégration est forte. Or, pour qu'il y ait eu beaucoup de contacts entre des individus, il faut que ceux-ci aient pu survenir sur une longue période de temps. Dans cette lignée, le roulement du personnel de garde ne favorise pas l'établissement de relations durables entre les membres du personnel de l'école et du service de garde, car chaque année de nouvelles éducatrices se greffent à l'école sans historique de relations avec les membres de l'équipe école. L'effet du roulement du personnel sur l'intégration de la garde scolaire est alors à considérer.

À chaque fin d'année scolaire se tient une séance d'affectation pour les éducatrices de garde scolaire dans chaque commission scolaire. C'est lors de cette séance que les éducatrices peuvent choisir le poste qu'elles auront pour la prochaine année scolaire, et ce, dans toutes les écoles de la commission scolaire. Puisque généralement les éducatrices ont des postes à temps partiel, soit de 10 à 25 heures (BERGER et *coll.* 2008), leur choix de poste apparaît souvent comme étant motivé par le nombre d'heures offert :

Alors ce n'est pas que [les éducatrices] ne veulent pas, c'est parce qu'à chaque année elles veulent avoir plus d'heures, on s'en va en séance d'affectation. C'est la course, j'appelle ça la loterie à la job. Alors il y en a qui se font *bumper*, il y en a qui veulent plus d'heures. Il y en a qui trouvent ça trop difficile ici, alors ça bouge beaucoup. C'est

ça qui est plate, moi chaque année je vais donner des formations. Si on avait tout le temps le même personnel, on serait fort là (Technicienne-responsable).

Comme cette répondante le mentionne, cette volonté qu'ont les éducatrices à avoir un poste qui compte plus d'heures crée du mouvement de personnel dans les équipes de travail. Comme indiqué, certaines éducatrices aimeraient avoir à nouveau un poste dans l'école où elles étaient l'année dernière, mais le choix se fait davantage, selon cette technicienne-responsable, en lien avec le nombre d'heures et non selon l'école. Ce roulement conduit à ce qu'il faille chaque année former de nouvelles éducatrices, ne permettant pas au service de garde de développer une expertise durable. Une mère abonde dans le même sens :

Le personnel, on ne se le cachera pas là, le personnel change beaucoup et surtout au service de garde. D'avoir des horaires coupés comme ça c'est pas... s'ils sont capables d'aller chercher une tâche de plus que 18 h 40 avec des horaires coupés c'est... Donc, ça bouge. [La technicienne-responsable] est là et mettons le tiers du personnel qui va revenir d'année en année, d'après ma perception, tout le reste c'est du nouveau.

Puisque l'ancienneté prévaut dans le choix des postes, cela conduit à davantage de roulement :

Je veux dire, même si des fois les gens sont très contents d'être au service de garde, disons, il se peut très bien qu'ils se fassent détrôner quand vient le temps de la séance d'affectation, parce que les gens plus anciens prennent des postes, alors ça a un effet de ricochet (Directrice).

Contrairement à certaines éducatrices, cette éducatrice a suffisamment d'heures selon elle (27 heures au service de garde) ce qui la pousse à dire :

Je te dirais que même les postes de 20 h sont rares, [habituellement,] c'est 12 h. Il y a quelques postes midi/fin de journée, matin/midi/fin de journée qui tournent autour de 20 h, 20-25 h. L'année passée, le maximum c'était 23 h. Donc moi, je ne vais pas à la séance d'affectation, je ne le veux pas ce poste-là (Éducatrice).

En ce sens, lorsque des éducatrices ont assez d'ancienneté, elles ont la possibilité de choisir l'endroit où elles vont travailler. Cela leur permet alors de rester à l'école où elles travaillaient si elles le désirent.

Mais la question de l'insuffisance des heures ne semble pas être la seule raison associée au roulement de personnel. Cela semble également lié, selon certaines, à la présence d'un grand nombre d'enfants aux besoins particuliers :

Puis il y en a qui quittent le service de garde parce que aussi, ils trouvent que le milieu, ce n'est pas toujours facile. On a quand même des fois, dépendant des écoles où... on a des clientèles qui sont plus à défi que je devrais dire. Des fois il y en a qui décident d'eux-mêmes de quitter, parce qu'ils trouvent que ce n'est pas la clientèle avec laquelle ils ont le goût de travailler. Ils se rendent compte qu'ils ont de la difficulté avec ce type de clientèle. À ce moment-là, eux quand arrive le processus d'affectation, ils choisissent autre chose. Ça arrive (Directrice).

Le roulement des éducatrices, bien que différent d'une école à l'autre, est présent dans chaque école visitée. Il s'agit d'un élément sur lequel les écoles ou les services de garde ont peu ou pas d'emprise, car cela est géré au niveau de la commission scolaire. L'école peut cependant, par ses caractéristiques distinctives, attirer ou repousser les éducatrices dans leur choix, notamment lorsque le milieu présente peu ou beaucoup de défis, ce qui est le cas dans les écoles avec des clientèles présentant des besoins particuliers. L'instabilité des équipes de travail devient alors un enjeu autant pour les compétences qu'ont les éducatrices que pour les relations que celles-ci développent dans leur milieu. Ces deux éléments sont d'ailleurs liés à l'intégration par la formation de liens entre le service de garde et le reste de l'école et à la reconnaissance par les compétences détenues par les éducatrices.

### **5.1.3 Le travail d'éducatrice : heures rémunérées et temps « bénévole »**

L'un des aspects de l'intégration concerne les possibilités d'échange entre les membres d'un groupe. Or, dans deux des écoles visitées, les éducatrices rencontrées ont dit prendre de leur temps personnel pour échanger avec d'autres membres du personnel. Cela fait en sorte que le travail non payé des éducatrices devient une façon de créer des liens avec le reste du personnel, mais nécessite en même temps que les éducatrices s'impliquent gratuitement. Ce travail non payé sert notamment à discuter avec les enseignants concernant les enfants :

[...] on est souvent en période de bénévolat l'après-midi, fait que les professeurs vont souvent descendre pour nous parler, pour rencontrer une éducatrice, pour faire le lien pendant que les enfants ne sont pas dans leur classe, quand les enfants sont en éducation physique ou en d'autres, anglais, musique, etc. (Éducatrice).

Cette éducatrice explique que lorsque les enfants sont en classe, certaines éducatrices qui n'habitent pas dans le quartier de l'école restent au service de garde entre leurs heures de travail. Elle nous a confié que pendant ce temps, les éducatrices planifient leurs activités

et entretiennent des relations amicales entre elles. Cela libère également du temps pour rencontrer des enseignants lorsque leurs élèves sont avec des enseignants spécialistes.

Une autre éducatrice explique que souvent les projets organisés avec les enfants sont du bénévolat, « parce qu'on est mordu ». Par ailleurs, elle mentionne que certaines éducatrices ne veulent pas participer à des activités de l'école parce qu'elles ne seront pas payées : « Comme la journée plein air qu'on va faire, si tu veux y aller, tu y vas, mais t'es au même titre qu'un parent. C'est du bénévolat. D'où les filles souvent elles disent non ». Elle ajoute que parfois il arrive que des enseignants tiennent pour acquis que les éducatrices sont là pour les aider, sans se rendre compte que cette aide de leur part ne serait pas rémunérée :

Quand ils demandent des affaires, des fois on a l'impression de ça, de boucher des trous. On s'est fait dire carrément une fois... Ils avaient besoin de parents bénévoles pour une activité, « on va demander au service de garde ». Le service de garde est là. Des fois ils oublient qu'on a des heures coupées puis que ce n'est pas tout le monde qui veut venir (Éducatrice).

L'usage du terme « bouche-trou » est revenu à plusieurs occasions dans le discours de cette éducatrice concernant la participation du service de garde aux activités des enseignants. Paradoxalement, elle considère qu'il est dommage que les éducatrices s'arrêtent seulement aux considérations de temps payé, car il y a aussi le contact avec les enfants qui est important selon elle. Elle en conclut : « Puis si tu ne veux pas parce que t'es pas payée, bien *just to bad* », en ce sens que les éducatrices se privent de moments de qualité avec les enfants. Cette éducatrice a mentionné à plusieurs reprises qu'elle s'implique dans de nombreux projets de l'école sans être payée, et que cette implication lui vaut des reproches ou du jugement des autres éducatrices : « Si t'en fais trop, t'es pointé du doigt. Regarde, je suis pointée du doigt puis ça ne me dérange pas. J'aime ce que je fais ». Il peut alors se développer au sein des services de garde un jugement tant de celles qui s'impliquent gratuitement que de celles qui choisissent de ne pas le faire, minant les relations entre éducatrices.

Deux éducatrices ont dit que cette implication non payée menait à ce qu'il leur soit confié de nouvelles tâches qui étaient cette fois-ci rémunérées :

Oui, c'est sûr que les premières années qu'on travaille... Moi j'ai pour mon dire que oui je me suis impliquée beaucoup heures payées ou heures non payées. Puis c'est ce qui m'a amené justement par la suite à ce qu'on me demande de faire des choses payées. Ça a aidé. Je suis peut-être de la génération aussi qui est comme ça. Faut faire ses preuves, faut faire son nom et c'est ce qui m'a donné au fil des années qu'ils sont venus me demander de faire des choses payées justement.

Ainsi, dans ces deux écoles, l'investissement non rémunéré des éducatrices rencontrées est, selon elles, récompensé à long terme puisque l'on pense à elles pour prendre en charge de nouvelles responsabilités, ce qui augmente leur nombre d'heures payées. Elles évoquent également que ce travail non payé favorise leur sentiment d'appartenance au milieu et leur reconnaissance personnelle, car elles connaissent mieux le personnel de l'école et sont davantage connues. Il semble donc se dessiner deux finalités au travail non rémunéré des éducatrices : celle qui permet de participer à la vie de l'école de façon volontaire, et celle qui vise à réaliser les tâches reliées au travail d'éducatrice et qui comprend la planification d'activités et les rencontres avec les enseignants pour faire un suivi concernant les élèves. Ces finalités au travail ne sont pas mutuellement exclusives, en ce sens que les éducatrices peuvent effectuer les deux types.

Cependant, une éducatrice précise que le fait que les éducatrices ne soient pas rémunérées, notamment pour les rencontres avec les enseignants, peut constituer un frein : « Puis il y a aussi le fait que souvent, t'as des éducatrices qui disent : " Bien je vais-tu être payé pour ça? " ». Elle expose donc que certaines éducatrices ne veulent pas effectuer du travail non payé parce qu'elles ne se sentent pas reconnues dans ce contexte.

Le temps qu'offrent gratuitement les éducatrices leur permet d'être plus intégrées dans leur milieu parce qu'elles connaissent davantage le personnel de l'école et échangent plus fréquemment avec les enseignants. En même temps, cette implication non payée mène à ce que les acteurs de l'école prennent pour acquis que les éducatrices sont toujours prêtes à combler des besoins divers, et donc que leur travail et leurs compétences ne soient pas reconnus. Cette tension laisse croire que les heures payées sont un enjeu central dans la reconnaissance des éducatrices, dans leur intégration et dans la légitimation de leur emploi. Il est par ailleurs nécessaire de noter que ce temps qui n'est pas rémunéré ne semble pas remis en question par l'organisation scolaire ni par les éducatrices qui voient ce travail non payé comme du bénévolat.

La notion de temps est donc un élément qui a traversé les discours de nos répondantes, tant par rapport aux possibilités de réunions, aux contacts quotidiens, aux activités sociales, aux conséquences du roulement du personnel, et au travail non payé fait par les éducatrices. Bien que la situation nous semble différente d'une école à l'autre, il n'en demeure pas moins que le temps a été abordé par toutes comme un enjeu dans la création et le maintien de liens entre le service de garde et le reste de l'école. Cela est lié au concept d'intégration, car il doit y avoir la présence de liens forts entre les membres d'un groupe pour que celui-ci soit intégré et que chaque membre puisse recevoir de la reconnaissance.

## **5.2 L'enjeu du partage des ressources**

Le second élément qui est ressorti des entrevues est le partage des ressources, plus précisément le partage de l'espace et du matériel entre le service de garde et les autres composantes de l'école. Tel que présenté dans la section sur la présentation du programme d'activités, le ministère de l'Éducation soutient que le service de l'enseignement et le service de garde doivent travailler dans l'harmonie et l'entraide lorsqu'il est question du matériel et des locaux (MELS, 2005, p. 33). Pourtant, sur le terrain, les discours recueillis dans deux des écoles ne vont pas en ce sens.

### **5.2.1 Chacun dans son espace, comment tu veux que le message passe?<sup>22</sup>**

Le nombre d'enfants inscrits dans une école peut varier d'année en année, ce qui peut occasionner une diminution ou une augmentation du nombre de groupes. Cependant, l'espace physique disponible n'est pas aisément malléable. On ne reconstruit pas chaque année les écoles selon le nombre d'enfants qu'elles doivent accueillir. Face à des diminutions de clientèles, certains services de garde peuvent se voir octroyer des locaux qui sont alors en surplus. Cependant, face à l'augmentation de la clientèle, certains locaux habituellement utilisés exclusivement par la garde scolaire peuvent devenir des salles de classe. Lors de nos entrevues, nous avons rencontré ces deux situations. Cette gestion de l'espace entre le secteur de l'enseignement et celui de la garde scolaire constitue un enjeu

---

<sup>22</sup> Paroles de la chanson *Chacun dans son espace*, de Vincent Vallières (2004).

concernant l'intégration en affectant les relations et le sentiment d'inclusion au sein de l'équipe école ainsi que la communication. De plus, la reconnaissance ressentie par le service de garde a été abordée par certaines répondantes lors des questions touchant les activités parascolaires.

### *Division spatiale de l'espace au sein des écoles*

Tel que mentionné précédemment, l'École Tournesol et l'École des Tulipes sont toutes deux divisées en deux pavillons. Dans le cas de l'une de ces deux écoles, cette division affecte, selon l'ensemble des répondantes, la nature des relations entre les membres de l'équipe école. Dans les discours, l'idée qu'il existe dans cette école deux groupes distincts est ressortie plus d'une fois : « Mon équipe école, moi chez ...on a deux pavillons nous autres ici. Je dirais qu'on est comme séparés » (Directrice). Les membres du personnel travaillent tous dans la même école, mais en pratique les occasions de rencontres se font plutôt rares :

Donc, deux pavillons, c'est sûr que dans notre vocabulaire, on dit des fois l'École [A], mais faut faire attention. C'est le pavillon [A], le pavillon [B]. Nous sommes une seule école, mais c'est sûr que cela divise inévitablement, donc on va souvent dire la gang de [A] et la gang de [B], car nous n'avons pas l'occasion ... C'est fragmenté donc (Technicienne-responsable).

Selon une répondante, cette division occasionne certains problèmes de communication au sein de l'équipe école : « Ce qui est poche chez nous c'est qu'on est en deux pavillons. Fait que des fois... tout le temps... la communication se perd dans la cour » (Éducatrice).

De plus, l'emplacement des locaux au sein de ces pavillons semble avoir une importance particulière sur la fréquence des contacts entre le personnel de garde et le reste des membres de l'équipe école. Si les locaux du service de garde sont isolés des locaux de classes, la possibilité de communiquer semble réduite comparativement à des locaux sur un même étage. Dans cette école, l'emplacement des locaux du service de garde par rapport aux salles de classe diffère selon le pavillon :

Si je prends le pavillon [A], c'est immense... le service de garde est à l'autre bout complètement, la section école... tu sais, ça dépend des lieux physiques tout le temps. Ici [dans le pavillon B], on est dans le corridor et on se voit, on se croise partout. Ici les enseignants et le service de garde, si je demande à mes éducatrices si elles connaissent toutes les profs, elles vont peut-être te dire : « bien là moi je suis en 3ème-

4ème années, je ne connais pas les enseignantes de maternelle, mais je suis quand même capable de les reconnaître ». Mais on se voit, on a un visuel. Dans l'autre pavillon, si tu fais le même exercice... (Technicienne-responsable).

Dans le cas de la seconde école, c'est le service de garde qui occupe principalement le pavillon secondaire. La division semble alors plutôt se réaliser entre les membres du service de garde et le reste de l'équipe école: « [...] c'est réellement, le service de garde est dans la cour là, ce n'est même pas à la même l'école (Parent) ». Questionnée sur l'attribution des locaux réservés aux services de garde, l'une des membres du personnel du service de garde soutient :

On ne les avait pas. On partageait les classes. On n'avait pas de locaux. On avait juste en bas. En haut, tu as quatre classes. On partageait, comme l'autre côté, on partage. À un moment donné, la clientèle on débordait ici. Alors, ils ont redécoupé le territoire et ils sont allés dans une autre école où ça se vidait. Alors, les profs sont allés tous de l'autre côté, mais c'est arrivé qu'ils soient obligés de revenir de ce côté-ci. Personne ne voulait venir, parce que c'est difficile pour eux, ils se sentent à part. C'est ça que ça fait (Technicienne-responsable).

Le sentiment d'exclusion que les enseignants pouvaient ressentir lorsque leur salle de classe était dans le pavillon secondaire semble ressenti dorénavant par les éducatrices.

De plus, selon certaines répondantes, cette division apporte des problèmes de communication entre le service de garde et le reste de l'équipe école. La majorité du temps, l'information ne peut se transmettre directement aux éducatrices du service de garde. La technicienne-responsable doit alors servir de messenger entre les deux pavillons : « [...] à toutes les semaines je rencontre mon personnel et je fais le pont, j'informe ce qui s'est passé l'autre côté ». Il y a ainsi un moment de décalage dans la transmission des messages :

Parce qu'en général, on n'est jamais ensemble. Le travail de un commence quand le travail de l'autre finit, de l'autre équipe. Fait que c'est difficile de...Souvent la responsable, elle sert de genre de poteau pour faire le lien. Mais c'est ça, elle entend des choses côté école, ramène ça du côté du service de garde. Fait que des fois c'est sûr que le discours...Il y a toujours comme un temps entre...On est jamais tout le monde ensemble pour entendre la même affaire. Je pense qu'il y a un peu de ça qui fait que des fois ce n'est pas toujours... Je ne dirais pas harmonieux, mais c'est difficile d'arriver toujours avec la même compréhension des attentes puis tout ça (Directrice).

Dans le cas de la troisième école, la division de l'espace est différente puisque l'école est construite en un seul pavillon. Dans cette école, le service de garde occupe certains

locaux « réservés » sur un étage et partage certains autres espaces de l'établissement avec le reste des membres de l'équipe école. La communication, et plus globalement l'intégration, n'est alors pas affectée par une barrière physique contrairement aux deux autres écoles.

### *Cohabitation avec les enseignants et le parascolaire*

Dans deux des écoles visitées, il existe une cohabitation dans les salles de classe par le service de garde et le corps enseignant puisque les locaux du service de garde et les espaces communs tels que le gymnase ou la bibliothèque ne peuvent pas accueillir l'ensemble des élèves inscrits au service de garde à certains moments-clés de la journée.

Dans le premier cas, l'utilisation de certaines salles de classe pour la période du repas a été la solution apportée à la forte fréquentation du service de garde à l'heure du dîner :

Moi quand je suis arrivée ici, la responsable m'a dit que ça faisait plusieurs années qu'ils faisaient un genre de rotation. [...] En tout cas quand la responsable fait les choix de locaux, les locaux ne sont pas utilisés toute l'année. Ça marche en demi-année. (Directrice).

Il y a donc un moment d'interaction entre le personnel du pavillon principal et certaines éducatrices à l'heure du dîner puisque celles-ci traversent pour venir prendre en charge des groupes. Comme le soulignent certaines répondantes, même si cette possibilité d'échange est quotidienne, ces moments sont très limités puisqu'ils se déroulent « dans le cadre de la porte » en présence des enfants :

Il y a plusieurs groupes de service de garde qui sont ici, alors à tous les jours, bien que ce soit deux bâtisses séparées, il y a quand même des occasions de contact. Quand les enfants, supposons, sont traversés quand sont à la veille de commencer l'école, l'éducatrice qui s'occupe des jeunes traverse. Mais, ces moments-là sont très furtifs bien souvent. Puis ils sont faits, j'ai envie de dire, dans le cadre de porte. Parce que dès qu'on commence à se parler, puis là oups là les cours commencent puis c'est le prof qui prend... (Directrice)

Dans le cas de l'enseignante que nous avons rencontrée, sa salle de classe est utilisée une semaine sur deux pendant la moitié de l'année sur l'heure du midi pour faire manger les enfants et pour réaliser une activité du programme d'activités. Il y a une rotation dans l'utilisation des salles de classe du pavillon principal par le service de garde afin de ne pas toujours utiliser les mêmes classes.

De plus, dans cette école, il ressort des entrevues que les enseignants qui utiliseraient normalement un moment de leur temps de diner pour travailler peuvent difficilement le faire lorsque leur local de classe est occupé par le service de garde puisque les enfants sont en interaction entre eux :

Moi je pense que les gens ils savent qu'on n'a pas le choix. Je dirais pas que les gens crient « bravo, on va partager » parce que c'est sûr qu'il risque d'arriver du bris de matériel, on rentre dans la classe et on dit, le midi, des odeurs de lunch, des odeurs de... Fait que c'est sûr que... Mais ça fait partie de notre réalité, on n'a pas le choix. Fait que je pense que les gens en ont pris leur partie, puis quand il y a des problématiques, bien ils le disent. Puis on essaie de... C'est sûr que sur l'heure du midi en principe c'est du temps de travail. Il y en a plusieurs qui mettent à leur horaire qui vont... Des fois ce n'est pas facile de corriger quand t'as dans ta classe ou dans la classe à côté une gang qui sont en train de s'amuser, faire des jeux. Les gens comprennent, comprennent que c'est important, mais en même temps des fois ils se disent « je pourrais-tu avoir un local tranquille où travailler ». C'est ça, c'est le respect mutuel de... on a à partager, on le sait, puis il faut s'acclimater (Directrice).

L'idée soutenue par la direction et la technicienne-responsable selon laquelle l'école appartient en priorité aux enfants semble être acceptée par l'ensemble des membres de l'équipe école, mais, selon la direction, les enseignants qui ont régulièrement le même local en viennent à considérer qu'il s'agit du leur, donc que le service de garde fait intrusion chez eux : « Parce que c'est sûr que pour... Les locaux appartiennent à tout le monde, mais ce n'est pas long que des fois quand t'es prof et que t'as ton groupe toujours à la même place, des fois ce n'est pas long que tu te dis : "bien ça devient ma classe" » (Directrice).

Dans le second cas, le service de garde utilise certains locaux pour l'heure du diner, mais aussi en fin de journée pour prendre la collation ou pour réaliser certaines activités :

C'est sûr que, comme on est une équipe, les gens n'ont pas le choix des fois de dire : « Bien oui, je vais prêter mon local pour que des fois le service de garde vienne manger ici ». [...] Souvent, en fin de journée, on vient ici [dans une salle de classe]. On fait des activités de fin de journées. Parce qu'on n'a nulle part où aller, du moins, prendre la collation si on s'en va jouer dehors. Mais, y faut avoir un 10-15 minutes assis quelque part, pas dans le corridor (Éducatrice).

Ce qui ressort des entrevues est que cette cohabitation avec les enseignants dans les salles de classe semble bien se dérouler dans l'ensemble, mais dérange tout de même certains d'entre eux :

Les éducatrices ont tendance à s'excuser quand ils viennent dans la classe. Je lui dis toujours la même chose : « ce n'est pas ma classe, c'est le local de l'école ». C'est pour

les élèves, tu viens quand tu veux. [...] C'est un local de l'école, si t'en as besoin, tu viens quand tu veux. Pas besoin de t'excuser... Fait que je pense que je manifeste une grande ouverture. Je sais que ce n'est vraiment pas le cas de tous mes collègues. Il y en a que ça dérange. C'est sûr et certain que si j'ai de la correction à faire [...] puis que j'ai 20 élèves dans ma classe qui font du théâtre, la concentration devient difficile. Il y en a que ça dérange. Je pense que le service de garde a un souci de faire ça en rotation si vous voulez. Que ce ne soit pas toujours les mêmes titulaires qui sont touchés par ça (Enseignante).

Contrairement à l'enseignante rencontrée dans l'autre école où il y a une cohabitation des salles de classe, l'enseignante de cette école nous a dit ne pas s'empêcher de venir dans sa classe lorsque le service de garde est présent puisque l'ensemble du matériel nécessaire à sa planification et sa correction est dans son local. Elle nous a raconté que cela a déjà causé un certain malaise avec une éducatrice :

Je pense qu'elle était gênée dans ses interventions. Elle avait peur que je juge ses interventions. Puis bien forcément, on juge les interventions, c'est sûr et certain, parce que je suis témoin, parfois de ce qu'elle faisait, mais je lui ai dit que c'était très bien ce qu'elle faisait puis qu'elle devrait continuer comme ça. Je pense qu'elle avait un malaise au niveau de, du jugement que j'avais de son travail. Alors qu'elle travaillait très bien, fait que je lui ai dit. Si ça n'avait pas été le cas, je ne sais pas comment ça aurait débouché (Enseignante).

Cette idée de sentir son travail jugé par le corps enseignant lorsqu'il y a une cohabitation des locaux est également ressortie dans le discours de l'une des éducatrices rencontrées :

Est vraiment grande la marge de manœuvre, mais ça reste qu'on est dans leur espace. Mais je pense, moi, j'ai remplacé une fois [...] dans une classe et la professeure est arrivée. Elle a travaillé dans ses affaires. Moi, je dois te dire que je ne me sentais pas très à l'aise là-dedans. Tu sais ça a super bien été, mais c'est sûr que moi ça fait longtemps que je travaille dans le domaine et je savais que mes interventions étaient correctes et je savais laisser la place. Je suis arrivée dans mon temps. Une petite nouvelle qui arrive et le professeur se permet d'aller travailler dans la classe quand le groupe est là, mais peut-être qu'elle se sentirait mal. [...] Intimidée, je n'aurais pas de misère à le croire. Moi, je pense que c'est ça. Puis quand on dit partage, moi, je laisserais le local le temps qu'elle est là. À moins que je sois ouverte ou que le professeur est ben ouvert puis, mais bon c'est ça. Ça dépend des professeurs, je pense (Éducatrice).

Finalement, dans l'école où il n'y a pas de cohabitation des salles de classe, l'idée d'entrer dans celles-ci ne semble pas être considérée par le service de garde qui n'utilise que les locaux qui lui sont réservés et les espaces communs. Il n'y a donc pas de cohabitation dans les salles de classe, même pour l'heure du diner, entre le personnel du service de garde et les enseignants :

Écoute c'est leur mode de vie, ça leur appartient leur classe. Même on ne veut pas qu'ils dinent là en classe. On va tout faire pour pas qu'ils dinent en classe. Ça, on a

cette conscience-là. Parce que regarde, t'aimerais-tu que quand t'arrives pour faire tes devoirs ou travailler, il y a du ketchup sur ta chaise? (Éducatrice).

Afin de répondre à la forte fréquentation du service de garde à l'heure du dîner, il y a une rotation entre les groupes afin que certains locaux du service de garde soient utilisés par deux groupes distincts à deux moments différents pour manger, au lieu d'utiliser des salles de classe.

Dans une des deux écoles où il existe un partage de locaux, il a été souligné par un membre du personnel de garde que l'accès aux classes a été difficile ainsi que la conservation de ce partage de l'espace :

Ils ne sont pas heureux là, mais ils n'ont pas le choix. J'ai dû faire des saintes colères souvent, mais c'est les mêmes enfants. La commission scolaire appuyait pour ça, elle disait: « s'il y a 340 enfants dans une école, il y a 340 places dans un service de garde ». Comme je te dis, au début ça chialait énormément. J'ai fait des discours assez fort pour que les gens se placent à la bonne place. Nous aussi on a le droit d'avoir notre place. Là sont pas contents, mais ils savent qu'on y va. Alors ils vont l'accepter un petit peu plus (Technicienne-responsable).

On rencontre donc deux situations différentes dans les écoles : il y a un partage de locaux qui occasionne certaines frictions ou il n'y a pas de cohabitation avec les enseignants. Toutefois, dans tous les cas, le nombre de locaux mis à la disposition des services de garde, qu'il y ait cohabitation ou non, semble avoir des conséquences sur les activités qui peuvent être réalisées avec les enfants. Selon une éducatrice rencontrée, les horaires des activités sont pensés en fonction des locaux disponibles : « En fait c'est chaque éducateur qui fait son horaire de la semaine. Ce qu'on a en fait c'est des locaux qui nous sont attribués. Tu dînes à tel endroit tu peux aller là après ou tu vas dehors. Le soir, tu es dans tel local. C'est toi qui gères selon ton groupe ». Par exemple, dans l'une des écoles visitées, la disponibilité des locaux implique une planification rigoureuse selon la technicienne-responsable de ce service de garde. Selon elle, dans l'un des pavillons, la situation est « extraordinaire » comparativement à la situation du second pavillon, car, dans celui-ci, il y a davantage de locaux mis à la disposition du service de garde que de groupes. Chaque éducatrice peut alors avoir « son local » avec son groupe pour l'année. Cependant, elle nous a expliqué que dans le second pavillon, il y a onze groupes pour quatre locaux auxquels on ajoute la bibliothèque, le local d'informatique et le gymnase pour un total de sept. Quand la température n'est pas clémente, un jumelage de groupes

est alors nécessaire. La répartition des locaux est un vrai « casse-tête » dans ce pavillon selon elle.

En outre, la présence d'activités parascolaires nécessitant l'utilisation de certains locaux disponibles normalement pour le service de garde dans cette école ajoute à la tension existante. Dans cette école, le parascolaire est géré par une organisation extérieure à l'école qui s'installe dans l'école afin d'offrir des activités aux enfants en dehors des heures de classe :

C'est tannant ça, parce que ça fait une frustration, car c'est une compagnie à but lucratif. Ils font de l'argent, mais ils ne louent pas le gymnase, ils le prennent. Ils s'installent dans les locaux. Ils s'installent au détriment du service de garde qui nous on est dans l'école. On est un service aux parents. C'est sûr que ça frustre (Technicienne-responsable).

Cette répondante a le sentiment de devoir passer en second : « Bien, ils viennent comme nous tasser. Parce que nous on pense que l'on a la priorité, mais nous quand le parascolaire arrive... attention faut faire de la place au parascolaire » (Technicienne-responsable).

Cette situation est loin de faire plaisir à l'ensemble du personnel de l'école, mais répond, selon la directrice, à un besoin des parents que le service de garde ne prend pas en charge :

C'est sûr que le service de garde n'aime pas ça quand j'utilise des locaux pour le parascolaire. Comme à 3h...Moi je l'offre à 3h. Ça fait des années qu'ils ne voudraient pas que j'aie de parascolaire, puis que je l'offre plus tard. [...] Ça fait beaucoup, beaucoup, beaucoup de frustration de tous bords et tous côtés. Autant pour l'organisatrice du parascolaire que pour les profs, que pour le service de garde. [...] Mais nous autres c'est un besoin aussi pour les parents. Parce que les parents ont pas besoin de venir chercher leur enfant, l'enfant fait du parascolaire, tu sais le soir, ils travaillent jusqu'à 5h, l'inscrire après souper, courir...Tandis que là tout se fait à l'école. Moi, je suis pour ça c'est sûr offrir du parascolaire à l'école. Mais chaque année c'est un questionnement. Puis chaque année c'est de la frustration pour tout le monde. On en garde pareil (Directrice).

La directrice explique qu'elle offrirait volontiers la responsabilité des activités parascolaires au personnel de garde, mais que celui-ci n'a pas la qualification nécessaire pour tenir ce type d'activités :

Puis j'ai toujours dit aux filles du service de garde : « le jour où vous serez capables de donner des activités, si vous voulez le prendre en charge le parascolaire, ça me dérange pas, si vous autres vous êtes aptes à le faire ». Mais elles ne sont pas toutes

qualifiées pour le faire. La formation puis tu sais. Ça fait des années que je dis ça, puis ils ne veulent pas le faire là (Directrice).

Face à la pénurie de locaux, le personnel de ce service de garde doit parfois jumeler des groupes puisque le parascolaire prend des locaux particuliers comme le gymnase ou des salles permettant de réaliser des activités différentes que dans les locaux habituels :

Comme nous on a une belle salle en bas. [...] C'est avec des miroirs puis on fait des discos pour les grands puis tout ça. Mais quand elle est prise comme avec la danse hip hop, qu'est-ce que tu fais? Ou tu les mets tes enfants? Fait que là des fois tu te retrouves avec 2 groupes, 3 groupes hier après-midi avec l'informatique. On s'entend-tu qu'il n'y a pas 60 ordinateurs là. Fait que ça fait des moments où c'est très bruyant (Éducatrice).

De plus, lorsque la température ne permet pas de sortir à l'extérieur avec les enfants, le personnel de garde de cette école explique que la situation est encore plus compliquée, car les groupes doivent partager le peu de locaux disponibles.

Dans une autre école, la présence du parascolaire nous a semblé causer beaucoup moins de frustrations, puisqu'il y a moins de contraintes d'espace. Le seul local en jeu dans le partage entre le service de garde de cette école et le parascolaire semble être le gymnase de l'école. Selon l'éducatrice, la technicienne-responsable reçoit l'horaire du parascolaire pour le gymnase de l'école et réalise une planification afin de distribuer le peu de moments restants entre les divers groupes du service de garde. Toutefois, cette occupation prioritaire du gymnase par le parascolaire ne semble pas causer de problèmes de cohabitation :

Bien moi, non. Je trouve ça positif pour les enfants. Tu sais, ça me dérange pas, mais je trouve ça le *fun* de l'avoir de temps en temps. Mais j'ai été à des endroits, où on avait le gymnase à tous les 7 jours. Ça rentrait vraiment dans l'horaire, ici on peut aller bouger dehors, ce n'est pas négatif (Éducatrice).

Finalement, dans la troisième école, les activités parascolaires sont sous la responsabilité du service de garde. Selon l'éducatrice rencontrée, les enfants ne sont alors pas réunis en groupe d'âge, mais plutôt selon l'activité à laquelle ils désirent participer. Les activités proposées peuvent se dérouler au sein de l'école ou à l'extérieur. Par exemple, les enfants peuvent aller skier et patiner en hiver.

En conclusion, il ressort des entrevues que la division spatiale des écoles et le partage de certains locaux entre le service de garde, le corps enseignant et les activités parascolaires

dans les trois écoles peuvent avoir un impact sur les relations et la communication au sein de l'équipe école et sur le sentiment d'importance comme service essentiel de l'école que ressent le personnel de garde. La division de l'espace au sein des écoles facilite ou complique la fréquence et la qualité des échanges et la cohabitation peut mener à certaines tensions entre le corps enseignant et le personnel de garde. De plus, la présence d'activités parascolaires, non organisées par le service de garde, peut engendrer des frustrations au sein des écoles lorsque cela affecte le nombre de locaux disponibles pour réaliser des activités avec les enfants.

### **5.2.2 Prêt, pas prêt : le partage du matériel**

Un autre aspect du partage de ressources concerne les ressources matérielles qui peuvent illustrer la présence de collaboration ou de non-collaboration entre le personnel de garde et les enseignants. L'objectif est de voir, par l'entremise du partage de ressources matérielles, si le service de garde travaille avec les autres composantes de l'école ou en parallèle avec celles-ci.

Le matériel des services de garde est parfois emprunté par le personnel enseignant. Nous avons eu l'occasion de rencontrer quelques exemples de partage dans les écoles visitées, dont celui-ci :

Exemple, l'année passée, j'ai acheté 30 paires de raquettes pour aller faire de la raquette. Mais, c'est beaucoup le professeur d'éducation physique qui s'en sert avec ses classes, mais c'est le service de garde qui a payé. Même chose pour des ballons, même chose pour le mur d'escalade l'autre bord dans l'autre gymnase. Le service de garde peut contribuer financièrement à l'achat de plusieurs choses (Technicienne-responsable).

En échange, le personnel du service de garde peut également utiliser le matériel de l'enseignant d'éducation physique lorsqu'il est avec les groupes au gymnase. Ce partage de matériel est donc réciproque.

Dans une autre école, cette même réciprocité semble exister entre certaines enseignantes et certains membres du personnel de garde. Une enseignante soutient qu'elle n'a pas de difficulté à partager son matériel lorsque le service de garde utilise son local et n'hésite pas non plus pour demander du matériel au service de garde :

Moi je n'ai aucun problème avec ça parce que, encore une fois, c'est personnel, ce n'est pas nécessairement la norme. Il y a des choses que j'achète pour des projets spécifiques que je vais utiliser pour des projets spécifiques, mais ce qui est... Tout le papier qui est là, tous mes livres, toutes les choses les enfants y ont accès. Je ne sais pas si tous les éducateurs/éducatrices seraient à l'aise parce que ce n'est pas nécessairement dans les mentalités, pas nécessairement dans les façons de faire. Mais oui, oui, oui je partage tout et je suis très à l'aise d'aller au service de garde chercher des choses quand il en manque (Enseignante).

Toutefois, elle souligne qu'une partie de son matériel est réservée à des projets spécifiques et que ce ne sont pas toutes les éducatrices du service de garde qui seraient à l'aise d'utiliser son matériel ni tous les enseignants qui seraient enclins à prêter leur matériel : « Je ne le sais pas si tout le monde serait à l'aise d'aller leur demander des choses, mais, moi, dès que j'ai besoin, puis que je sais qu'ils peuvent m'aider, j'y vais. Puis 100 % du temps, ils me donnent un coup de main » (Enseignante).

Néanmoins, le partage de ressources matérielles ne semble pas présent dans toutes les écoles visitées ni dans toutes les circonstances. Pour justifier cette absence de partage, les personnes interviewées nous parlent des bris pouvant être occasionnés au matériel lorsqu'il est rendu disponible à tous les membres de l'école :

On laissait nos ballons du service de garde dans un panier sur le bord de la porte et durant les récrés tous les élèves utilisaient le matériel qui était dans le panier. Ça pas été long que le matériel, on l'a perdu, il a été botté sur le toit le ballon, la corde à danser était tout... Ça, on a arrêté ça, le partage, mais à toute l'école de notre matériel, parce que c'est de l'investissement (Technicienne-responsable).

Dans l'un des établissements visités, le service de garde a installé des armoires dans les salles de classe où il entrepose le matériel que les éducatrices utilisent pour l'heure du diner. Il en est ainsi, car les enseignants ne veulent pas nécessairement partager leur matériel avec les enfants du service de garde :

Il a fallu que j'achète des armoires, que j'installe des armoires dans les classes, il a fallu qu'on achète des jeux à part. Il y avait une armoire par classe et il y a des classes qui ont plus d'armoires. Alors c'est moi qui reprends les armoires, remettre les armoires. Ils trouvent [les enseignants] qu'on prend de la place, mais on a notre place. Moi je ne suis pas malheureuse avec ça. « Excuse-moi, on rentre ici cette semaine ». Il faut être fonceuse pour dire, si quelqu'un était trop sensible, il le ferait pas. Mais non, moi les enfants d'abord! (Technicienne-responsable)

L'enseignante rencontrée dans cette école nous a dit apporter beaucoup de choses de chez elle pour sa classe et elle a exprimé avoir des réticences à ce que ses choses soient

utilisées par le service de garde. Cette enseignante ressent ainsi un malaise à ce que le service de garde utilise le matériel présent dans sa classe.

En outre, le coût du matériel et la répartition des budgets disponibles semblent être un facteur important pour les personnes qui ont été interviewées :

C'est sûr c'est toujours au niveau du budget. Ça on est conscient. Mais, il y a la répartition du budget peut-être. Mais, ça nous aiderait plus. Là on serait peut-être... Ça l'air naïf dire ça, mais au niveau matériel. [...] Si t'as rien pour faire tes activités, tu ne peux pas donner ce que t'as pas. Puis toujours courir après le matériel, c'est poche. Tu peux toujours faire une affiche pour demander aux parents...on a besoin de papier toilette ou des affaires de même. Il reste que c'est une ressource au niveau matériel qu'on manque pour être encore plus performant et être heureux (Éducatrice).

En résumé, les ressources des services de garde et de l'école ne sont pas partagées dans tous les cas et lorsqu'il est question de prêt, il faut que le personnel assure une surveillance pour maintenir le matériel en bon état puisque l'achat de nouveau matériel implique un investissement important. Il ressort également des entrevues que lorsqu'il y a un partage, cela n'implique pas nécessairement l'ensemble du matériel. De plus, au sein même d'une école, la situation n'est pas nécessairement homogène; certains enseignants et membres du personnel de garde peuvent être à l'aise avec l'idée de partager alors que certains le sont moins.

Nous ne sommes pas en mesure d'établir l'existence d'un lien entre le fait qu'une école partage ses locaux et qu'il y ait un partage de matériel entre les enseignants et les éducatrices. Dans l'une des écoles, les locaux sont partagés, mais pas le matériel, dans une autre le matériel n'est pas partagé, mais les locaux le sont et dans la dernière, les locaux et le matériel sont partagés. Cependant, le partage de l'espace et le partage des ressources matériel semblent tous deux être liés à l'enjeu financier :

Bien c'est... le nerf de la guerre dans une école publique, c'est l'argent. Fait que si tu me donnes un budget illimité, c'est sûr que d'avoir des locaux personnels pour les éducatrices... Ça se fait dans certaines écoles très grandes qui ont eu une diminution de clientèle au fil des ans. D'avoir justement, ou à tout le moins dans les classes où ils vont avoir un espace réservé, une bibliothèque, un *locker*, du matériel (Enseignante).

### **5.3 Les orientations des écoles et des services de garde**

Le projet éducatif constitue un indicateur de la collaboration qui a cours au sein des équipes écoles puisqu'il présente les orientations qui doivent être partagées par l'ensemble du personnel de l'école. Afin de mieux saisir la façon dont les projets éducatifs sont perçus et utilisés, une présentation des projets éducatifs des écoles visitées est nécessaire. Il est ensuite question de la perception et de l'application de ceux-ci. Étant donné que les programmes d'activités doivent contenir les orientations du projet éducatif, les deux dernières sections abordent les programmes d'activités et les liens qu'ils ont avec les projets éducatifs.

#### **5.3.1 Projet éducatif : « vœu pieux » ou vecteur d'intégration?**

Le projet éducatif d'une école vise à ce que le personnel de l'école puisse réaliser son travail avec les enfants dans la même lignée que ses collègues puisque le projet éducatif présente les orientations communes à poursuivre. Or, la façon dont les projets éducatifs sont concrètement appliqués dans les écoles et la façon dont ils sont perçus ne correspond pas tout à fait à ce qui est prôné par le ministère de l'Éducation. Pour comprendre les nuances de l'application des projets éducatifs, il est d'abord utile de présenter le contenu de ceux-ci. Ensuite, il sera possible de voir les différentes mises en œuvre des projets éducatifs au sein des écoles et les perceptions qu'en ont les membres des équipes écoles.

#### *Présentation des projets éducatifs*

Dans cette section, les projets éducatifs des écoles sont présentés. L'accent est mis sur les éléments communs et les différences entre eux. Les trois projets éducatifs que nous avons étudiés n'étaient pas au même stade de leur durée de vie. Nous avons fait l'analyse documentaire de seulement deux projets éducatifs puisque le troisième est en processus de refonte. L'ancien projet éducatif n'étant plus utilisé, nous n'avons pas fait d'analyse documentaire de celui-ci. Dans cette école, une répondante nous a indiqué que, pour la création du nouveau projet éducatif, un comité a été formé par la technicienne-responsable, la directrice, des enseignants du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle et des parents. Les trois valeurs qui sont ressorties des réunions réalisées pour développer le projet éducatif sont :

l'engagement, la coopération et le respect. Le service de garde a déjà affiché ces valeurs dans l'un de ses locaux permanents.

Pour développer le projet éducatif, les trois écoles ont utilisé des méthodes similaires. Dans tous les cas, un processus de consultation a été mené. Dans l'une des écoles, afin de prendre en compte la réalité de l'école et du milieu pour l'écriture du projet éducatif, des questionnaires ont été distribués aux élèves, aux parents et au personnel de l'école. Cela a permis de dégager les valeurs importantes à promouvoir dans l'école et les moyens à mettre de l'avant afin d'atteindre les objectifs. La technicienne-responsable rencontrée a également fait partie du comité de rédaction. Dans l'autre école, le projet éducatif a été développé à partir de consultations menées uniquement auprès des membres du personnel. Lors de ces réunions, on demandait aux membres de l'équipe école de nommer les valeurs les plus importantes pour eux, qui devraient se trouver dans le projet éducatif.

Dans les deux projets éducatifs consultés, il est fait mention du service de garde de manière indirecte ou directe. De façon indirecte, on y indique que le projet éducatif sert aux intervenants pour moduler leurs actions, ce qui englobe tous les membres du personnel qui sont en contact avec les enfants. De façon directe, on mentionne dans la liste des services de l'école le service de garde au même titre que le service d'enseignement. La manière dont sont présentés ces deux services diffère entre les deux écoles puisque l'une d'elles les présente tous deux comme étant des intervenants de l'école et la seconde les présente séparément soit : « l'équipe école et le Service de garde<sup>23</sup> ».

Les projets éducatifs insistent sur l'importance de la réussite de tous par la prestation de services de qualité, la communication entre les intervenants, un environnement sécuritaire et sain. Les deux projets éducatifs font mention des missions de l'école québécoise, soit *instruire, socialiser, qualifier*. Les trois valeurs de l'école québécoise ne sont pas les

---

<sup>23</sup> Il n'est pas possible de nommer la source de cette citation, puisqu'elle provient du projet éducatif de l'une des écoles où les entrevues ont été réalisées.

seules à être partagées entre les écoles, puisque le respect est toujours mentionné comme une valeur importante dans les projets éducatifs analysés et dans celui à venir.

Dans l'une des écoles, les trois valeurs retenues pour le projet éducatif sont le respect, l'autonomie et la sécurité. Ces valeurs se retrouvent affichées un peu partout dans les deux pavillons de l'école. Elles servent également à orienter les interventions du personnel de l'école, y compris le personnel du service de garde. En effet, ces employés s'engagent à servir de modèle pour les élèves et à souligner les bons comportements à adopter en lien avec les trois valeurs de l'école. Par l'entremise d'un programme de récompenses collectives et individuelles, les enfants gagnent des points pendant ou en dehors des heures de classe et peuvent échanger ces points contre des privilèges individuels et participer à des activités récompenses regroupant l'ensemble des élèves de l'école et du personnel. Le projet éducatif est donc axé sur la valorisation des trois valeurs fondamentales de l'école.

Dans la seconde école, le projet éducatif présente des orientations et des axes d'interventions divisés et identifiés. Le projet éducatif fait une liste des services offerts par l'école. Il explique la méthode d'intervention auprès des enfants retenue par les membres de l'équipe école. Il s'agit ici de la différence majeure entre les deux projets éducatifs.

De façon globale, les projets éducatifs présentent des éléments similaires et ils incluent tous deux des valeurs semblables. Ils diffèrent en ce qui a trait à la manière dont ils présentent les orientations et les approches d'interventions de l'école.

### *Perception des projets éducatifs*

Lors de nos entrevues, nous avons demandé à toutes nos répondantes ce qu'elles pensaient du projet éducatif de leur école et comment celui-ci est appliqué tant par les enseignants que par le service de garde. Les réponses ont été diverses : certaines répondantes mentionnaient ne pas connaître le projet éducatif et d'autres affirmaient l'utiliser. Les commentaires que nous avons recueillis sont mitigés au regard de l'utilité

du projet éducatif. Certaines répondantes ont une vision davantage positive vis-à-vis du projet éducatif alors que d'autres n'en perçoivent pas l'utilité.

Les directrices interrogées avaient davantage une vision positive du projet éducatif puisqu'elles le perçoivent davantage comme un outil pertinent qui véhicule les valeurs de l'école. Leur discours au sujet du projet éducatif le présente comme un outil dans lequel le service de garde est intégré :

Bien on les a [le service de garde] intégrés dans certains... dans certaines... tu sais on a des valeurs. On a quand même des objectifs, puis il y a des objectifs qui sont intégrés dedans. Fait que oui ça va, c'est parfait. De ce côté-là, on n'a pas de misère (Directrice).

Cet extrait montre que la direction qui est responsable d'appliquer le projet éducatif au sein de l'établissement a une vision positive du dit projet. Une autre directrice nous confie qu'elle considère que le personnel du service de garde doit suivre les objectifs du projet éducatif :

Bien quand t'es une éducatrice au service de garde à notre école, ton rôle c'est d'adhérer à ces projets-là, d'aller au projet éducatif et dire moi je vais travailler dans le sens de ce qui se fait (Directrice).

Le projet éducatif est également perçu de manière positive par certains membres du personnel éducateur. Une éducatrice soutient qu'elle utilise beaucoup le projet éducatif de son école, mais lorsqu'interrogée sur la façon de l'utiliser, elle cite plutôt d'autres documents tels que le code de vie de l'école<sup>24</sup> : « Le projet éducatif eux autres [les enseignants] ils vont surtout avec. On marche beaucoup avec le code de vie. Le code de vie vestimentaire, violence puis tout ça. On est vraiment lié à ça » (Éducatrice). Le code de vie et le code vestimentaire ne sont pas compris dans le projet éducatif de cette école, mais il l'était dans le précédent projet éducatif. L'éducatrice nous a ensuite expliqué que le projet éducatif est bien conçu et elle le justifie en énumérant les services qui sont présents dans le projet éducatif sans toutefois nommer les valeurs et les orientations présentées dans celui-ci :

Il est très représentatif à ce qu'on fait. Des fois, t'écris des choses puis c'est des grands mots, mais je te dirais que c'est assez suivi. Parce que là tu vois, l'intimidation l'estime

---

<sup>24</sup> Généralement, ce document renferme les règles encadrant la vie commune dans l'école. Dans cette école, il y a néanmoins des ressemblances entre le contenu du code de vie et le projet éducatif.

de soi. Ça, on est vraiment liés ensemble. Ça, ça nous réunit. Après ça... sur les services aussi dans le projet éducatif. L'aide aux devoirs puis les activités parascolaires. C'est assez représentatif (Éducatrice).

La compréhension du projet éducatif ne semble pas égale pour tous les membres des équipes écoles. Cela montre que l'importance perçue du projet éducatif et sa diffusion dans l'école peuvent être liées à l'importance accordée à l'application de celui-ci. Cela fait en sorte que, contrairement aux répondantes citées précédemment, d'autres personnes rencontrées perçoivent le projet éducatif de façon plus mitigée. Une répondante présente le projet éducatif comme un élément porteur d'objectifs communs et permettant au personnel de l'école de travailler pour atteindre un objectif commun :

C'est un outil qui peut être excessivement, comment je dirais ça? Porteur au niveau des atteintes d'objectifs. A moins de réviser les moyens qu'on utilise pour voir si ça sert à quelque chose ce qu'on fait comme équipe école. On ne l'utilise pas beaucoup (Enseignante).

Cependant, même si le projet éducatif a un potentiel rassembleur pour une équipe école, l'enseignante considère que ce potentiel n'est pas utilisé dans l'école où elle travaille.

Une technicienne-responsable avoue quant à elle qu'elle ne connaît pas le projet éducatif, même si elle était membre du comité de rédaction :

Je ne suis pas bonne, j'étais dans le comité et je ne serais même pas capable de te dire par cœur les orientations. Ça c'est clair, notre thème, cette année, [...]. On est parti de ça. Mais les orientations et les objectifs, moi je suis perdue là. C'est tellement précis et ça touche tellement beaucoup le volet académique des élèves. Ils ont vraiment des objectifs, il faut être rendu là et là il y a des chiffres. Moi, j'ai trouvé cela et j'étais là une fois sur deux ou une fois sur trois. J'en ai manqué vraiment beaucoup, donc le projet éducatif... (Technicienne-responsable)

En misant sur le contenu académique présent dans le projet éducatif, cette répondante tente d'expliquer sa méconnaissance de celui-ci, puisque cet aspect plus scolaire ne serait pas touché dans le cadre de son travail au service de garde. Bien que le projet éducatif était perçu de manière négative, lorsque la répondante en question a été en contact avec le projet éducatif, sa vision du projet éducatif est devenue plus nuancée :

À la base, je partais avec une vision négative du projet éducatif. Un coup rentré dans le processus qui est long et pénible, selon moi, j'ai compris un peu plus, mais encore là, en 20 ans, j'ai jamais vu quelqu'un dire; exemple la

technicienne, bon, voici le projet éducatif, on s'assoit tous ensemble et on trouve ce qu'on peut faire avec ça (Technicienne-responsable).

Cette technicienne-responsable montre qu'à travers son expérience de travail, il n'y a pas eu de tentative pour que le projet éducatif soit plus appliqué dans l'école, ce qui pourrait expliquer son opinion plus défavorable à l'endroit du projet éducatif.

Dans une des écoles, le projet éducatif est connu par tous les membres de l'équipe école, même si le terme projet éducatif n'avait pas une signification claire dans l'esprit des personnes rencontrées. Lorsque nous avons demandé à une éducatrice ce qu'elle en pensait, elle nous a dit qu'elle le trouvait important, mais que l'accent devrait être mis davantage sur la violence plutôt que sur les mêmes éléments année après année. Elle a par ailleurs été en mesure de donner un exemple d'application du projet éducatif dans une de ses activités. Cela consistait à récompenser les enfants qui adoptaient le bon comportement:

Là, c'était la sécurité sur la cour d'école. Puis quand on est allé sur la butte de neige, j'ai apporté mes pompons que j'avais comme oubliés de donner puis j'en ai profité justement, parce que c'était pas mal glacé, pour donner mes pompons à ceux qui étaient sécuritaires sur la butte (Éducatrice).

Le service de garde participe également à l'activité récompense organisée par le personnel enseignant. L'activité récompense consiste à un moment où tous les enfants participent à des activités ludiques ensemble afin de les féliciter de leur bon comportement en lien avec les valeurs du projet éducatif :

Puis autour de ça on a essayé de greffer tout l'aspect que quand les enfants font bien ça, qu'ils respectent nos valeurs puis tout ça, bien c'est une école qui est capable de donner des privilèges. Alors on vit les privilèges en équipe école, tout le monde ensemble. Service de garde y compris. Ça, c'est un tour de force d'arriver à faire nos célébrations tous ensemble parce que nos horaires ne coïncident pas puis ça veut dire que quand on fait ça, ça veut dire qu'il faut que je donne du temps additionnel que je paye pour que les gens... Tu sais c'est toute une logistique (Directrice).

Cette directrice exprime que même s'il y a des difficultés à faire participer le service de garde à l'activité récompense du projet éducatif, elle tient tout de même à ce que les éducatrices en fassent partie.

Dans une autre école, une enseignante pense quant à elle que le projet éducatif est un « vœu pieux » ce qui veut dire, selon elle, que les individus qui développent le projet

éducatif témoignent d'une bonne volonté, mais que celui-ci est en fait un document qui énonce des actions qui ne seront pas prises. Elle précise qu'elle ne l'utilise pas, mais qu'elle a la conviction que faire les tâches qu'elle est censée faire remplit les objectifs du projet éducatif :

Bien, je me concentre sur faire mon travail du mieux que je peux en outillant les enfants le mieux possible. Moi, dans ma tête, ça doit logiquement, ça doit rentrer, ça ne peut pas aller à l'encontre du projet éducatif. On a tellement de choses à gérer que le projet éducatif est comme là et des fois, on... bien oui, faut faire telle affaire, mais ce n'est pas une de mes priorités là je dirais (Enseignante).

En résumé, le projet éducatif prend une place variable dans les différentes écoles. Certaines répondantes affirment l'utiliser de manière sporadique alors que d'autres ne l'utilisent pas du tout. Le personnel du service de garde est conscient de l'esprit qui anime le projet éducatif de son école respective, mais dans certains cas les éducatrices n'en identifient pas d'applications concrètes dans leur travail. Selon les directions, les employées du service de garde sont censées inclure les orientations du projet éducatif dans leurs programmes d'activités. Toutefois, dans les écoles que nous avons visitées, ce n'est pas le cas, car peu de membres de l'école utilisent le projet éducatif.

### **5.3.2 Programme d'activités : entre horaire et planification**

Comme présentée dans le second chapitre, la Loi sur l'instruction publique stipule que le service de garde se doit de prendre en compte le projet éducatif de l'école dans le développement de son programme d'activités. En guise de rappel, le programme d'activités peut être défini comme « un ensemble d'activités d'aires et de jeux qui sont reliées entre elles de façon progressive et logique. Il est conçu pour atteindre certains objectifs globaux du service de garde, lesquels sont en lien avec le projet éducatif de l'école » (MUSSON, 1999, p. 201). Concrètement, les programmes d'activités que nous avons étudiés présentent des horaires d'activités sans faire référence de manière explicite au projet éducatif de l'école.

Dans une école, une éducatrice nous a fourni sa programmation de la semaine et également celle de la suivante. Celle-ci nous a mentionné avoir des rencontres mensuelles afin de créer ses programmes d'activités. On retrouve dans ce programme les différentes

activités prévues selon l'heure et le jour de la semaine. Dans ce qui nous a été présenté, chaque semaine comporte un thème et les activités offertes sont liées avec celui-ci. Sur l'heure du midi, il y a des jeux à l'extérieur et le soir, deux activités sont planifiées. On y constate des activités intérieures telles que des périodes informatiques. Les dernières périodes permettent aux enfants de faire leurs devoirs et leurs leçons ainsi que de participer à des activités au choix. Cette organisation des activités se répète dans l'autre programmation d'activités dont nous disposons. L'éducatrice a mentionné que son programme d'activités est affiché au mur pour que les parents puissent savoir ce que leurs enfants font au service de garde. Les programmes d'activités qui nous ont été donnés ne contiennent pas d'informations sur les visées éducatives des activités, ni les liens possibles avec le projet éducatif de l'école.

Dans le second service de garde, les répondantes ont précisé que chaque éducatrice doit planifier de façon hebdomadaire les activités qu'elle désire réaliser avec son groupe lors d'une rencontre de planification. La programmation est affichée à l'entrée du service de garde afin que les parents puissent facilement en prendre connaissance chaque semaine. La technicienne-responsable encourage lors des formations et par l'entremise de documents les éducatrices à réaliser des activités diversifiées : improvisation, jeux coopératifs, activités créatives, expériences scientifiques, ateliers de cuisine, etc. Vers la moitié de l'année, la technicienne-responsable recueille les programmations des éducatrices afin de les évaluer et de donner des conseils aux éducatrices pour les améliorer. Cette diversification des activités vise à travailler tant au développement cognitif, psychomoteur, social, affectif et moral des jeunes. Un code de couleur existe afin de permettre une distinction entre ces aspects du développement à travailler. Lorsqu'une éducatrice nous a brièvement montré sa programmation, nous n'avons pas été en mesure de voir si le code de couleur était respecté. Par ailleurs, les programmations vues sur un mur du service de garde ne comportaient que le nom de l'activité prévue pour la période de lunch sans spécifier de détails sur celle-ci. En outre, les autres activités de la journée, soit celles réalisées le matin et le soir, ne sont pas inscrites dans la programmation. On ne retrouve pas non plus de liens écrits avec les valeurs du projet

éducatif dans les programmes d'activités. Dans cette école nous n'avons pas pu récupérer le programme d'activités afin de l'analyser plus en profondeur.

Dans la troisième école, les programmes d'activités du service de garde sont affichés à l'entrée de l'école. Ils prennent la forme de calendriers dans lesquels sont énumérées les activités faites par les enfants. Dans les programmes affichés, il n'est pas fait mention du projet éducatif ou des objectifs remplis par l'activité. Les programmes d'activités sont récupérés et vérifiés par le technicien-responsable chaque semaine. Par la suite, les projets éducatifs sont affichés dans l'entrée de l'école.

Dans toutes les écoles, les programmes d'activités présentent une succession d'activités aussi bien intérieures qu'extérieures. Les élèves participent donc à des activités intérieures telles que des jeux de société et du bricolage et font également des activités sportives au gymnase ou à l'extérieur. Il y a la volonté de diversifier les activités :

Oui. Oui parce qu'il faut remplir notre... nos sphères vis-à-vis des enfants. Social, sportif, intello. Fait que oui, on y va. Selon les compétences pour répondre à tous les besoins des enfants. Pour qu'ils soient heureux dans le milieu finalement. Autant à l'école qu'avec nous (Éducatrice).

Dans les trois écoles, le projet éducatif ne semble pas pris en compte lors de la planification des activités :

Quand t'es une éducatrice, tu fais ton programme d'activités selon tes intérêts, l'intérêt de tes élèves, j'ai quel local ce soir. Ce n'est pas sur ma table de chevet; « bon est-ce que je vais respecter l'orientation numéro 1 du projet éducatif? » On n'a pas été habitué à cela. Moi, mon objectif serait d'essayer de l'intégrer, mais encore là, voir comment pouvoir l'intégrer. Ça, c'est mon objectif avant de finir l'année cette année (Technicienne-responsable).

Dans le cadre d'activités plus routinières, une éducatrice d'une autre école spécifie que le service de garde planifie des activités qui ont pour but d'intéresser les enfants :

On essaie plus de bouger, de faire le tour de un peu tout pour intéresser. Moi j'aime bien bricoler. Là, tu vois on est dans la semaine de la Saint-Valentin, fait que je prends deux midis pour faire mon bricolage avec eux autres (Éducatrice).

En conclusion, les répondantes ont majoritairement souligné que le projet éducatif n'est pas utilisé au sein de leur école et qu'il n'est pas pris en compte lors de la création des programmes d'activités du service de garde, même si les directrices d'école considèrent que ce devrait être le cas. Le programme d'activités s'apparente alors davantage à un

horaire présentant des activités diversifiées à réaliser avec les enfants, plutôt qu'une planification présentant les liens avec les objectifs à remplir reliés au projet éducatif. Les éducatrices ne prennent alors pas appui sur le projet éducatif pour planifier leurs activités, puisqu'elles optent plutôt pour des activités qui visent à intéresser les enfants, à présenter une diversité de jeux et qui concordent avec leurs intérêts et leurs compétences. Par ailleurs, comme abordés précédemment, le temps dédié à la planification et les locaux et le matériel disponibles influencent le type d'activités réalisées.

Le temps, le partage des ressources et le projet éducatif apparaissent comme centraux dans la compréhension de l'intégration de la garde scolaire au sein des équipes écoles. À travers le témoignage des répondantes, il a été possible de soulever les obstacles et les éléments facilitant cette intégration. Par exemple, la séparation physique et les horaires contradictoires sont une barrière aux contacts quotidiens entre les éducatrices et les enseignants. Par contre, le leadership inclusif des directrices peut aider à la création de liens entre le personnel de garde et le reste de l'école.

## **Chapitre VI Être reconnues ou ne pas être reconnues?**

Ce chapitre porte sur la reconnaissance qui est au cœur des préoccupations de l'ASGEMSQ. Pour reprendre la définition de Brun et Dugas (2005a, p. 88), la reconnaissance est « un jugement posé sur la contribution de la personne, tant en matière de pratique de travail qu'en matière d'investissement personnel et de mobilisation ». Tout d'abord, cela renvoie à la perception du rôle des éducatrices, soit à leur contribution aux objectifs communs et à la manière dont la reconnaissance est témoignée au service de garde et à son personnel.

### **6.1 La pluralité du rôle des éducatrices**

Selon le ministère de l'Éducation, « les services de garde offerts en milieu scolaire au Québec complètent les services éducatifs fournis par l'école aux élèves de la maternelle et du primaire [et] sont principalement axés sur des activités récréatives » (MEES, 2016a). Cela signifie que par des activités axées davantage sur le jeu que sur les apprentissages, les éducatrices complètent ce qui est fait en classe.

Or, dans les entrevues, une pluralité de rôles et de fonctions est apparue quant à ce que doit faire une éducatrice dans l'exercice de son travail. Une façon de voir le rôle du service de garde est de considérer qu'il devrait offrir des activités qui aident au développement des enfants :

Le rôle des éducatrices, c'est un grand rôle pour moi, c'est de développer l'enfant. De le faire évoluer sur beaucoup de points, lui proposer beaucoup de choses à faire différentes afin que l'enfant, même s'il dit « je n'aime pas ça », bien tu lui dis « essaie-le, on va le voir » et des fois il découvre qu'il aime ça. Donc on s'en va à la découverte de l'enfant et on essaie qu'il se découvre lui-même. Et au point de vue intellectuel on a des choses, parce qu'à l'école ils ont des difficultés quand on parle du français ils ont beaucoup de difficultés, donc nous autres on vient renforcer ça en disant on va faire un projet (Technicienne-responsable).

Cette technicienne-responsable perçoit donc les éducatrices comme étant un soutien pour les apprentissages des enfants et comme étant compétentes pour offrir cette aide supplémentaire. Au-delà de l'aspect scolaire, elle considère que le service de garde aide

au développement général des enfants en leur permettant de mieux connaître leurs intérêts. Une éducatrice rencontrée soutient la même idée en nous parlant de sa programmation : « Ce n'est pas juste pour jouer : "Va-t'en en recherche, ouvre-toi sur le monde" ». Ses activités sont créées dans le but de cultiver la curiosité des enfants face à ce qui les entoure. Elle conçoit son rôle comme comportant plus qu'un pôle récréatif. Une répondante partage cette conception du service de garde comme partie prenante du développement des enfants. Bien qu'elle considère qu'au départ le service de garde est apparu pour garder les enfants, cette enseignante croit que leur rôle actuel s'est enrichi au fil du temps :

Le rôle des éducatrices c'est d'assurer une continuité dans le...comment je dirais ça...les objectifs éducatifs de l'école. Là encadrer les élèves pendant les moments où il n'y a pas de classe. Je résume très bêtement. Puis je ne suis pas en train de dire qu'ils n'ont pas d'objectifs pédagogiques ou pas d'objectifs au niveau de... du développement des enfants. Au contraire ils en ont plein. Je pense que la raison pour laquelle ils existent, c'est pour s'occuper des élèves à l'extérieur des heures de classe. [...] Je pense que la raison pour laquelle on a eu besoin des éducatrices éventuellement c'est à cause de ça. Mais je pense que leur rôle c'est d'assurer une continuité dans le développement des enfants. Ce n'est pas des gardiennes, c'est des éducatrices.

Un autre point de vue mise plutôt sur l'aspect social et interrelationnel des fonctions d'une éducatrice :

C'est de nous aussi, de faire décrocher l'enfant du côté académique de l'école tout en l'éduquant, tout en lui montrant à bien vivre puis en étant social. En développant son côté social avec les autres. En étant respectueux, en étant créatif. [...] Tout ce qui est son côté avec les autres, son côté social.

Le rôle de l'éducatrice est alors de développer les compétences sociales de l'enfant et de lui apprendre des choses sans nécessairement toucher aux apprentissages scolaires.

Une directrice croit que pour que les éducatrices soient reconnues comme ayant un rôle éducatif, il faut qu'il y ait une certaine planification d'activités :

Nous autres on a mis en place un système à l'école que maintenant ils ont un genre d'agenda. Que dans l'agenda il y a des rencontres d'équipe. Chaque pavillon qui font des horaires de planification et tout est compris, tout est fait là-dedans. Fait qu'on a moins de misère maintenant, il y a des belles planifications, structurées, organisées. Parce qu'on veut que...Tu sais, on ne voulait pas qu'ils passent pour des surveillants, mais plus des professionnels, leur rôle d'éducateurs. Puis faire des activités intéressantes pour les enfants. Un peu de tout, un équilibre.

D'autres répondantes perçoivent plutôt le service de garde comme devant être un espace de jeux libres pour que les enfants puissent dépenser leur énergie, et qu'il ne devrait pas y avoir de différence dans les activités que fait un enfant au service de garde ou à la maison :

Tu sais moi ici, le service de garde, c'est récréatif. [...] On n'est pas des enseignants, on est des éducateurs en service de garde. Le rôle d'éducation, on a plusieurs choses à faire avec eux, mais moi je dis que c'est plus récréatif, car je me suis toujours dit l'enfant qui finit l'école à 3 h, il s'en va chez lui, bien il est peut-être en train de jouer dehors avec ses amis, peut-être en train d'écouter la télé, peut-être en train de relaxer, peut-être dans le confort de son foyer. [...] Je me dis que nous on amuse les enfants tout en... bien... comme je dis il peut y avoir des apprentissages, mais faut s'amuser dans le temps avant que nos parents viennent nous chercher (Technicienne-responsable).

Cette technicienne-responsable croit donc que son rôle est différent de celui du corps enseignant, car elle axe davantage son travail avec les enfants sur le pôle ludique plutôt que pédagogique, tout en le situant comme un prolongement de la maison et du rôle de la famille. Une enseignante croit quant à elle que les enfants seraient mieux s'ils avaient une pause cognitive quand ils sont au service de garde. Ils devraient simplement jouer. Elle considère que les éducatrices ne sont pas assez compétentes pour animer des ateliers axés sur les apprentissages, mais qu'elles le sont pour animer des ateliers, « un peu comme n'importe qui ».

Finalement, une directrice considère que les enfants ne devraient pas faire trop d'activités exigeantes au service de garde :

Il y a beaucoup d'enfants qui sont très sensibles à la surstimulation, on en voit de plus en plus ces années-ci. Le service de garde fait des choses géniales parce qu'ils veulent que les enfants vivent des choses intéressantes, mais ça fait qu'au bout de la journée, ça fait un enfant qui rentre ici à 7 h le matin bien souvent et qui repart à 6 h. Fait que le degré de stimuli, c'est épouvantable. Même en tant qu'adulte des fois on a besoin d'avoir des pauses, on a besoin de prendre une heure de dîner tranquille, on a besoin d'avoir... Bien il y a bien des enfants qui ont pas ça dans leur journée .

Cette directrice indique par ailleurs que les enfants seraient mieux s'ils pouvaient retourner manger chez eux et avoir un moment de détente plutôt qu'aller au service de garde.

Ainsi, certaines répondantes croient que les éducatrices doivent intégrer des éléments favorisant le développement des enfants à leurs activités et que les éducatrices ont un rôle

important quant à la formation d'habiletés sociales chez les enfants. D'autres, au contraire, voient davantage le rôle des éducatrices comme parallèle à celui des enseignants en offrant des activités récréatives. De plus, certaines répondantes, sans nier leur utilité, questionnent l'existence des services de garde puisque celui-ci empêcherait les enfants de se reposer entre les périodes en classe et contribueraient à un phénomène de surstimulation des enfants nuisible à leur développement. Dans une même école, nous avons constaté la présence de plus d'une vision, ce qui mène à des incompréhensions entre les enseignants et les éducatrices quant aux attentes concernant le rôle à jouer par le service de garde au sein de l'école. Par ailleurs, ces perceptions différentes sont autant présentes chez le personnel de garde que chez les enseignantes ou les directrices. Cela suggère que le rôle d'éducatrice n'est pas suffisamment bien défini pour que les membres des équipes écoles partagent une vision commune de ce rôle et formulent des attentes claires envers les éducatrices.

## 6.2 Rapports entre les groupes

Lors des entrevues, une question portant sur l'appréciation émise à l'égard du service de garde et de son personnel a été posée aux enseignants, aux directions et aux parents afin d'éclairer nos réflexions sur la reconnaissance. Le personnel de garde rencontré était également invité à parler de l'appréciation démontrée par les divers acteurs envers leur travail. Les réponses données par plusieurs répondantes nous ont permis de prendre conscience que les éducatrices semblent recevoir peu de reconnaissance pour leur travail, même si le discours sur la nécessité des services de garde dans les écoles primaires est très présent.

Tout d'abord, la reconnaissance manifestée par **le corps enseignant** envers le personnel de garde ne semble pas se manifester de la même façon ni être reçue également dans les trois écoles visitées. Dans deux des écoles, certaines employées de la garde scolaire estiment que les enseignantes ne manifestent pas assez d'appréciation à leur égard :

Bien ils nous le disent, mais ce n'est pas... On est-tu trop exigeant à ce moment-là? Je ne sais pas. On en demande-tu trop? Non, je ne pense pas. Quand ils font des bons coups, on leur dit (Éducatrice).

Pas beaucoup. [Rire]. Je sais que sans doute, ils en ont, parce qu'on fait beaucoup de choses pour eux, mais ils ne le disent pas. La direction le dit, mais les professeurs ne le disent pas. Ils sont dans leur monde, ils sont dans leur enseignement, ils sont dans leur travail journalier. Mais non ce n'est pas souvent (Technicienne-responsable).

Dans ces écoles, il a également été mentionné que certains enseignants ne connaissaient pas le nom de certaines éducatrices et vice versa :

Y en a qui ne connaissent pas ceux qui restent de ce côté-ci. Ça aussi c'est difficile, c'est une contrainte qu'on ait deux bâtisses. C'est un avantage, mais c'est une contrainte. Il y en a qui ne sont pas connus. Ils les ont vus une fois au début de l'année et ils ne leur ont jamais reparlé (Technicienne-responsable).

Toutefois, certaines formes de reconnaissance semblent tout de même émises par les enseignants :

Ça va être un merci, ça va être par des paroles, par des mercis. C'est de penser à nous quand c'est le temps. C'est de penser à nous quand c'est le temps d'avertir que l'enfant est parti. Penser à nous quand c'est le temps de nous dire; « je fais une sortie avec mes élèves, le savais-tu? Je vais être partie toute la journée, ils ne seront pas là pour dîner ». « Ah Merci! » Moi quand ils pensent à moi c'est super (Technicienne-responsable).

Dans une troisième école, la relation semble beaucoup mieux : « Comment qu'ils me montrent ça [les enseignants]? Bien mon dieu, des bonjours, des sourires, des regards. Des " bonnes semaines de relâche! " [...]. Des contacts, oui ça c'est... des " tu peux venir quand tu veux dans ma classe ". [...] C'est de l'ouverture beaucoup » (Éducatrice).

De la même manière, la situation concernant la reconnaissance offerte par la **directrice** n'est pas uniforme dans les trois écoles. Dans deux écoles, on nous a indiqué recevoir suffisamment de reconnaissance et avoir une bonne relation avec la directrice :

Je suis certaine que vous allez juste avoir des éloges d'elle. Elle est vraiment pro-service de garde pis ça c'est vraiment important pour une direction. [...] À ses yeux, le service de garde ça a beaucoup d'importance. Quand elle est revenue, [...] en tout cas elle nous a manqué (Éducatrice).

Je trouve que c'est une personne très facile d'approche, pas gênante. Je ne me sens pas surveillée, moi j'ai toujours aimé ce milieu-là ici, parce que je me sentais qu'on prônait mon autonomie. Je sentais qu'on me laissait beaucoup de latitude. Qu'on me supportait oui, mais qu'on me laissait faire mes erreurs aussi, pis la directrice. C'est arrivé qu'elle ait à me reprocher des choses et je crois qu'elle avait une bonne façon de me le dire, sans m'écraser (Éducatrice).

L'écoute semble être un élément clé pour la relation entre le personnel du service de garde et la direction :

En nous demandant : « qu'est-ce que vous pensez », comme je disais au début, demander l'avis, demander tu sais un son de cloche : « vous autres comment vous trouvez cela », « qu'est-ce que vous en pensez », se sentir interpellés, se sentir inclus dans les décisions. Moi, ça pour moi c'est vraiment de la reconnaissance. Quand tu ne le fais pas, qu'est-ce que ça envoie comme message; bien ça envoie « bien vous autres, tu sais on a pris la décision pis bien vous autres vous assumez, vous faites ce que l'on vous demande » (Technicienne-responsable).

L'ouverture a également été notée comme primordiale dans les deux écoles :

Moi je la vois comme ma supérieure, donc c'est certain que dès que j'ai quelque chose dont je n'ai pas la réponse, dès que j'ai besoin de réconfort, je dirais que c'est un peu la mère des gens en dessous d'elle. C'est celle qui a réponse à tout et c'est elle que je vais aller voir, oui si je fais les choses correctes. Puis si j'ai besoin de conseils, je vais aller la voir (Éducatrice).

Je la trouve superbe, vraiment. Je ne la connais pas dans sa relation avec les profs, mais au niveau du service de garde je la trouve très présente, très ouverte. Elle est présente, très ouverte, elle est très à l'écoute. Quand on fait une demande ou qu'on lui soumet quelque chose problématique, elle va toujours vérifié et il y a toujours un suivi qui est fait. Très bien (Éducatrice).

Outre l'ouverture et l'écoute, certains éléments de reconnaissance ont été nommés plus précisément par le personnel de garde ou les membres de direction des écoles. Aller aux rencontres du service de garde, connaître le nom des éducatrices, les saluer, souligner les bonnes idées en fait partie, mais aussi prévoir de petites attentions :

Bien regarde je vais te donner juste un exemple. Elle est partie en sabbatique pendant 6 mois, fait qu'elle est revenue après les fêtes. Fais que mon premier contact que j'ai eu avec la directrice quand elle est revenue. Elle avait fait du genre de petits sucres à la crème. Comme des petits lingots d'or puis elle avait mis de la petite poudre or dessus. Puis elle nous a dit : « je trouve que vous êtes une équipe en or ». Tu sais, c'est comme ça que je me sens. Elle est vraiment superbe, belle madame. Super gentille (Éducatrice).

Bien il y a différentes choses que moi je fais. C'est sûr que, juste aussi d'être présent, je pense... D'aller aux rencontres, moi je le fais, je traverse souvent. Je vais faire des petits tours. Je pourrais faire par exemple, c'est sûr. Quand arrivent des événements spéciaux, j'essaie de les souligner. Comme là ça va être la Saint-Valentin, bien j'ai prévu quelque chose. Pour aller leur porter (Directrice).

Bien nous, cette année, c'est nouveau, du moins, ça ne fait pas si longtemps que ça. Elle [la directrice] participe aux rencontres du service de garde une fois par mois et elle amène les bons coups. Ils font ça en assemblée, les professeurs, de signaler les bons coups des autres personnes. Pis nous, on le fait pis elle le fait. Elle donne des bons coups qu'elle a vus de nous autres. (Éducatrice).

Dans la troisième école, le personnel de garde semble ressentir peu de reconnaissance de la part de leur directrice. Il y a de la reconnaissance lors d'événements particuliers, comme à la semaine des services de garde et les éducatrices apprécient ces marques de reconnaissance, mais elles trouvent qu'il manque de reconnaissance quotidiennement :

« On manque un peu de claques dans le dos. Tu sais un bon coup c'est le *fun* te le faire dire » (Éducatrice). Une répondante mentionne que la reconnaissance passe avant tout par la prise en compte de l'opinion des autres :

Non, c'est jamais assez, ce n'est jamais assez fait l'appréciation et la petite tape dans le dos là, ça c'est jamais assez. Ça dépend des directions. Ici on a eu une direction pendant un an et c'était une personne qui le faisait et je la trouvais super bonne. Elle l'avait intégré ça la petite tape dans le dos et dire « tu fais une maudite bonne job ». Juste se faire dire ça un beau matin quand tu rentres travailler, ouf, ça c'est de l'appréciation. Mais ce n'est pas tout le monde qui l'a ça la petite tape dans le dos (Technicienne-responsable).

Par contre, aucune répondante n'a indiqué que la direction ne porte pas d'attention au service de garde et qu'il est difficile de parler avec elle. Dans cette école, la direction nous a mentionné qu'elle démontre de la reconnaissance envers le personnel de garde en offrant de la formation payée :

On est reconnaissant dans le sens qu'on peut dire « bon je vous fais venir à telle réunion », ou je les envoie en formation, je les paye. D'autres services de garde les envoient en formation puis ne les payent pas. Moi, je suis capable de les payer. Fait que c'est une reconnaissance dans le fond de dire « allez-y à la formation, je vais vous la payer ». Je leur paye leurs heures comme s'ils travaillaient. C'est un peu ça. Fait que ça de ce côté-là, on a souvent l'occasion de faire des reconnaissances (Directrice).

Il semble donc, dans cette école, que le personnel de garde apprécie les marques de reconnaissance émise par la direction, mais qu'il souhaiterait qu'elle démontre son appréciation plus régulièrement et de façon plus explicite.

Cette idée comme quoi les marques de reconnaissance devraient être quotidiennes plutôt que ciblées a particulièrement teinté les discours des répondantes lorsqu'il était question de la semaine des services de garde. Pour une enseignante rencontrée, cette semaine particulière est un moment propice afin de souligner le travail du personnel de garde :

Bien, pendant que je réfléchis plus à la question, je pourrais dire qu'il y a toujours la semaine des services de garde. Moi évidemment j'ai, il y a des éducatrices avec lesquelles je m'entends mieux, puis pendant la semaine des services de garde je vais les remplacer pendant l'heure du dîner. Souvent elles sont sur la cour, fait que je leur offre des pauses, je les remplace pendant leur service. Mais sinon, bien je ne sais pas. Moi je dirais en démontrant de l'ouverture, du respect pour leur travail, de l'accueil beaucoup. J'ai l'impression que je fais ça avec eux autres (Enseignante).

Toutefois, selon une éducatrice interrogée, les enseignants devraient offrir des signes de reconnaissance de façon plus régulière :

Mais écoute, règle générale, c'est la communication, la reconnaissance des profs vis-à-vis des éducatrices qui manque. La tape dans le dos, pas nécessairement attendre la semaine des services de garde. Parce que la journée de l'éducatrice, on l'a pas au calendrier. Ce serait peut-être... Tu sais, tu reconnais une fille dans ton milieu peut-être chaque jour, chaque mois.

De plus, selon cette éducatrice, la semaine des services de garde n'est peut-être pas le moment approprié puisque c'est une semaine très intense :

À la semaine des services de garde, ouin, il y a ça. Nous autres on est fou dans ce temps-là, c'est notre plus grosse semaine. On fait des activités à n'en plus finir. C'est platte, c'est sur 4 jours. [...] On est reconnu, mais tu sais, faudrait pas juste que ce soit reconnu dans cette semaine-là. Parce que bien souvent on est toutes étourdies et on est plus fatiguées. Dans le fond, la semaine des services de garde, ce n'est pas pour nous autres, c'est pour les enfants (Éducatrice).

Par la suite, pour ce qui est de la reconnaissance exprimée par les **parents** envers le personnel des services de garde, il semble que les discours tenus sont cohérents et similaires entre eux. Ce qui ressort des entrevues réalisées auprès des éducatrices, des techniciennes-responsables et des parents des trois écoles est que cette appréciation passe quotidiennement par des sourires et certains mots-clés : « Bien à chaque, je dis bonjour, je dis : " merci, bonne fin de semaine, bonne soirée, à demain ", donc ça je pense que c'est des mots-clés » (Parent); « Bien tu sais, quand je vais les chercher là, juste le fait, bien je ne sais pas si eux autres le perçoivent comme ça, moi souvent j'arrive là tout le temps avec le sourire. » (Parent). Les éducatrices rencontrées nous ont dit recevoir de certains parents des cadeaux et des cartes lors de période des Fêtes et à la fin de l'année scolaire : « Des cadeaux, des cadeaux! [rire] Beaucoup de beaux mercis, écoute beaucoup de sourire, beaucoup d'humour. Je dis des cadeaux en riant, mais oui, des cartes, des cadeaux, à Noël, à la fin de l'année, des bonnes vacances » (Éducatrice). Cette démonstration de reconnaissance a été aussi nommée par les parents rencontrés : « J'offre, je ne suis pas obligée, mais j'offre un petit cadeau à Noël et à la fin de l'année pour les bons services reçus au courant de l'année, donc c'est de cette façon-là que je paie ma part de reconnaissance » (Parent).

En outre, le fait de prendre un moment afin d'échanger de l'information avec l'éducatrice de son enfant ou de s'informer sur le déroulement de la journée ressort comme une forme d'appréciation des parents auprès des éducatrices rencontrées: « Ça se fait par un sourire, un bonjour, le fait qu'il te confie son enfant pis qu'il prend le temps de te dire des petites

choses qui s'est passé et que tu leur donnes le suivi, je pense que c'est apprécié » (Éducatrice). Une des mères rencontrées souligne également cette forme d'appréciation, ce qui illustre une cohérence entre les discours : « À chaque fois, tu sais, des fois juste une bonne journée comment ça va tu sais ça, j'essaie de leur parler beaucoup, mais c'est comme ça que tu sais comment ça va avec ton enfant » (Parent).

Pour finir, selon l'une des techniciennes-responsables interviewées, il y a eu une évolution dans la perception des parents envers le travail du personnel de garde en milieu scolaire depuis quelques années qui s'illustre par l'utilisation d'un certain vocabulaire :

Au fil des années, on est parti de loin. Avant les parents pouvaient dire ta monitrice, c'était n'importe quoi, ta surveillante. Là ça fait partie du vocabulaire; « va voir ton éducatrice, va lui dire bonjour ». Oui oui, ici, non, l'équipe du service de garde. Il y en a qui peuvent avoir leurs idées; que c'est les petites mesdames du service de garde, mais quand même, non, ça fait partie (Technicienne-responsable).

Ce besoin de reconnaissance du travail d'éducatrice en service de garde et non seulement de surveillante a également été souligné dans une école par le personnel de garde lorsqu'il a été question de la relation existante entre leur service de garde et leur **commission scolaire**.

Dans cette école, ayant eu besoin de contacter la commission scolaire pour une question impliquant son salaire, une éducatrice nous confiait être régulièrement tomber sur des boîtes vocales. La technicienne-responsable de l'école avait alors appelé afin d'avoir l'information pour elle : « Elle m'a dit "j'ai eu l'impression de la déranger", fait que non. Je trouve que, je ne sais pas si c'est parce qu'ils sont trop débordés ou moins concernés. Je ne trouve pas une belle ouverture » (Éducatrice). L'absence d'une personne attitrée pour répondre convenablement aux questions, plutôt que plusieurs personnes ayant régulièrement des réponses contradictoires ou inexactes, semble nuire aux bonnes relations entre le service de garde et cette commission scolaire :

Mais là je trouve qu'il y a beaucoup de changement de chaise, il y a beaucoup de gens qui manquent de professionnalisme, qui te donnent des mauvaises informations. Ce qui fait que c'est toi qui payes en retour. C'est un peu comme le gouvernement, en gros, des fois, où l'on se sent un peu mis de côté (Éducatrice).

Selon le personnel du service de garde rencontré, ce peu de reconnaissance envers le travail des éducatrices s'explique par une incompréhension du rôle des éducatrices dans cette commission scolaire :

Moi je dis que la problématique, c'est au niveau de la commission scolaire qu'il y a de la difficulté à comprendre notre rôle. [...] C'est toujours un peu frustrant à quelque part, c'est ça qui me frustre moi. Notre travail n'est pas reconnu, il est reconnu dans ton milieu parce qu'ils te voient travailler, mais plus haut non [...] Sur le terrain ils ne savent pas ce qu'on vit. [...] Il n'y a aucune reconnaissance; on applique les conventions c'est tout. (Technicienne-responsable).

Aux ressources humaines, ils nous envoient n'importe qui. [...] Je pense que si on prenait vraiment le temps d'expliquer aux gens ce que c'est le métier d'éducatrices/éducateurs. C'est quoi que tu dois faire, déjà. Fait que quand ton propre employeur n'a pas une bonne définition de ce que tu fais, bien c'est difficile d'être reconnue en dehors de ça (Éducatrice).

Cette idée est aussi ressortie lors de l'entrevue d'une autre éducatrice dans une autre école : « Je dis tout le temps que c'est des "pousseux de crayons" qui sont pas dans le milieu. Ils ne voient pas nos journées comment ça se passe » (Éducatrice).

Dans les deux autres écoles visitées, la communication avec leur commission scolaire a semblé être mieux perçue :

C'est une forme d'appréciation, je crois que la disponibilité peut être une forme d'appréciation oui. On répond à mes interrogations facilement puis je suis dirigée. Je n'ai pas eu, je n'ai pas vraiment à appeler régulièrement. Je n'entretiens pas des liens proches avec la commission scolaire dans le sens que tu sais ça va bien. Mais les fois où j'ai eu à communiquer avec eux autres, ça a été relativement facile (Éducatrice).

Dans l'une de ces écoles, la présence d'une personne au titre de responsable de dossier ayant une bonne connaissance du terrain y est sûrement pour quelque chose selon les personnes interrogées :

Écoute, toutes les écoles de la commission ont des services de garde. C'est rendu très, très gros. On a quelqu'un à la commission scolaire qui ne s'occupe que de ça. Fait qu'ils sont très reconnaissants, puis ils nous aident beaucoup. La commission scolaire en lien avec ça, puis si on a des questionnements, on a quelqu'un à appeler puis nous répondre puis tout ça. Fait qu'ils sont très impliqués aussi (Directrice).

Ah bien là si on parle de la représentante des services de garde, pour moi c'est un phare, c'est une référence. [...] Écoute les services de garde sont ce qu'ils sont aujourd'hui en grande partie à cause d'elle, beaucoup à cause d'elle. Pour moi, c'est quelqu'un que je vais appeler n'importe quand, je vais y écrire. Elle m'enseignait à l'AEP, il y a deux ans. [...] C'est du soutien (Technicienne-responsable).

En conclusion, les trois milieux étudiés n'offrent pas une vision homogène de la situation concernant la reconnaissance de la garde scolaire. Sauf dans le cas des parents qui

semblent offrir suffisamment de signes de leur appréciation entre le personnel de garde dans les trois écoles, les autres groupes d'acteurs offrent des formes et une quantité de reconnaissance différentes selon les écoles. En outre, les attentes du personnel de garde envers les divers groupes ne sont pas semblables.

## **Chapitre VII Discussion sur l'intégration et la reconnaissance**

Dans ce chapitre, nous présentons les liens entre les résultats obtenus et le cadre théorique de la recherche. Pour ce faire, nous revenons sur les principaux éléments de notre cadre théorique en expliquant ce que la collecte de données permet de mettre en lumière. L'intégration est d'abord abordée selon ses quatre dimensions, et cette analyse est suivie par celle sur la reconnaissance selon les quatre types de reconnaissance manifestés à la garde scolaire.

### **7.1 Un pour tous, tous pour un?**

Dans le chapitre deux, nous avons mobilisé le concept d'intégration afin de dégager les types de liens qui unissent la garde scolaire à l'école dans laquelle elle se trouve. Pour ce faire, nous avons identifié quatre dimensions : 1) l'intégration communicative, 2) l'intégration dans les finalités, 3) l'intégration fonctionnelle et 4) l'intégration organisationnelle. Il a été possible, lors de l'analyse, de constater que ces quatre éléments sont liés à l'intégration au sein des équipes écoles et aident à mieux comprendre ce qui facilite ou complique l'intégration d'un service de garde.

#### *Intégration communicative*

Trois types de communication ont été identifiés dans le chapitre deux. D'abord, il y a la communication formelle structurée qui concerne les réunions planifiées. Cela regroupe les réunions du service de garde, les assemblées générales des enseignants, les plans d'intervention et les autres types de réunions, notamment pour les formations ou en début d'année. Ces réunions semblent difficiles à organiser avec l'ensemble de l'équipe école. Les enseignants ont leurs rencontres où la directrice est présente (assemblées générales), et parallèlement le service de garde a les siennes où la directrice y assiste lorsqu'elle a de l'information à partager. Il n'y a peu ou pas de rencontres entre les éducatrices et les enseignants, excepté lorsque les éducatrices sont invitées à participer aux plans d'intervention. Cependant, cette communication est centrée sur un enfant en particulier, ce qui ne permet pas d'aborder d'autres sujets ou de partager d'autres informations. Cette

absence de rencontres formelles semble mener à ce que le service de garde ne fasse pas partie de l'équipe école au même titre que d'autres intervenants du milieu scolaire, qui eux ont l'occasion de se réunir ensemble pour discuter de l'école. Le service de garde est alors perçu comme ayant ses propres champs d'intérêt et d'action, qui seraient différents de ceux du reste de l'école. Or, cette séparation ne favorise pas l'intégration de la garde scolaire au sein de l'équipe école, puisque le service de garde ne participe pas de façon active à la vie de l'école.

Le second type de communication est la communication formelle non structurée, c'est-à-dire lorsque les membres de l'équipe école échangent concernant leur travail, mais sans que la rencontre ait été planifiée. Les éducatrices rencontrées énoncent avoir ce type de communication avec les enseignants et la direction lorsqu'une information rapide doit être communiquée. La fréquence de ces communications tend à varier selon la qualité de la relation qui unit les deux interlocuteurs, selon la quantité d'information à être partagée et selon l'organisation spatiale des locaux du service de garde. Il ressort des entrevues qu'il n'y a pas de mécanismes mis en place pour faciliter la communication, si bien que la responsabilité de la transmission des informations est reléguée aux individus, sans que cela soit aussi facile pour chacun. En effet, les éducatrices qui sont nouvelles ou qui ressentent que les enseignants sont hiérarchiquement supérieurs ne se retrouvent pas dans le même contexte de communication que celles qui sont à l'école depuis dix ans et qui ont appris à être à l'aise avec l'ensemble du personnel. À cela, il faut également ajouter les éducatrices qui peuvent rester dans les locaux du service de garde et qui n'ont alors que peu de contacts avec les enseignants. Le choix de faire du travail non payé influe aussi sur les contacts des éducatrices avec les enseignants en augmentant la fréquence de ceux-ci. Cela crée des situations inégales entre les éducatrices quant aux occasions d'échange avec les enseignants. Cela peut par ailleurs compliquer l'intégration des nouvelles éducatrices, car elles ont moins de facilité à échanger avec l'ensemble du personnel. Cette situation ne permet pas d'établir des relations durables ou de favoriser le fait que les éducatrices soient reconnues comme membres à part entière de l'équipe école, ce qui semble être favorisé lorsque les éducatrices sont plus à l'aise dans leurs communications.

Enfin, la communication informelle concerne les relations amicales entre les membres d'une organisation. Cela est lié aux discussions personnelles entre les individus autant sur le lieu de travail que lors d'activités sociales. Dans deux écoles, aucun membre du personnel de garde n'a mentionné avoir fréquemment des conversations amicales avec un enseignant. Dans l'autre école, par contre, les membres du personnel de garde semblent fréquemment partager des informations sur leur vie personnelle avec le reste de l'équipe école. Une enseignante nous a révélé que la technicienne-responsable vient souvent dans sa classe pour lui confier ce qui se passe dans sa vie. Dans le même ordre d'idées, une éducatrice nous a confié que sa directrice vient prendre sa pause dans les locaux du service de garde en après-midi. En ce qui a trait aux activités sociales, il ressort des entrevues que des efforts sont faits à Noël pour que les éducatrices puissent participer à l'activité organisée. Cependant, cette participation reste faible, car on nous précisait qu'il s'agit souvent des quelques mêmes éducatrices qui y vont chaque année. Cela nous mène à conclure que l'ancienneté dans l'école et le sentiment d'appartenance sont liés à la participation aux activités sociales. En effet, il apparaît que lorsqu'une éducatrice ne travaille qu'une dizaine d'heures par semaine dans une école, elle se sent moins intégrée dans le groupe, et est moins tentée de participer à ce genre d'activités. Elle est alors gênée de participer aux événements des enseignants si elle n'a pas eu l'occasion d'apprendre à les connaître. Également, lorsque le service de garde organise lui-même des activités sociales, les éducatrices ressentent encore moins le besoin de se joindre à celles des enseignants, qui sont principalement les organisateurs des activités sociales de l'école.

Par ailleurs, nous avons pu remarquer que les directrices jouent un rôle important dans la création de liens entre le service de garde et le reste du personnel. Dans une école, la directrice insiste pour qu'une éducatrice participe au comité social de l'école. Cependant, cette volonté d'intégration se heurte aux considérations pratiques, en ce sens où les réunions de ce comité ont lieu lorsque l'éducatrice travaille, si bien que finalement celle-ci ne fait pas activement partie du comité. Dans une autre école, lorsque la directrice a insisté pour que les éducatrices soient présentes au souper de Noël en diminuant le coût d'entrée et en leur disant personnellement qu'elle tenait à leur présence, la presque totalité des éducatrices est venue. Ce rôle qu'ont les directrices renvoie au concept de

réglementation évoqué par Durkheim (1960) et qui conçoit que l'intégration, pour être adéquate dans un groupe, nécessite que les personnes responsables du groupe prennent les mesures nécessaires pour favoriser la cohésion en son sein. Il apparaît donc que deux directrices jouent ce rôle de réglementation, mais avec des résultats différents selon le contexte et la résistance des individus face à cette intervention de la direction.

L'intégration communicative se résume selon Landeker (1971) à la fréquence des échanges, à l'absence de barrières dans la communication et à l'absence d'hostilité lors des échanges. L'hostilité ne semble pas être un problème dans les échanges tels que décrits par les répondantes. Cependant, le problème de la communication dans les écoles relève plutôt de la fréquence de la communication et des barrières communicatives qui sont intimement liées. En effet, la séparation physique des locaux et les horaires contradictoires apparaissent miner les possibilités de contacts et ainsi leur fréquence. Il y a certes une possibilité de discuter, mais cela nécessite souvent que l'éducatrice prenne de son temps non payé pour aller rencontrer un enseignant. Bien souvent, ces échanges ne concernent pas l'adéquation entre les méthodes de travail pour qu'il y ait une continuité dans les pratiques, mais se centrent plutôt sur le cas d'un élève qui éprouverait des difficultés. En ce sens, dans deux écoles, la communication entre éducatrices et enseignants ne sert pas à s'entraider pour mieux exécuter le travail, mais sert plutôt à partager de l'information sur les élèves. Dans la troisième école, entre certaines éducatrices et certains enseignants, il semble y avoir une communication qui permet l'arrimage entre le travail de chacun. Il est toutefois nécessaire de mentionner que cette communication ouverte survient alors que les individus ont une vision complémentaire des tâches effectuées au service de garde et dans les classes. La communication devient alors utile pour qu'il y ait de l'entraide.

La communication semble par ailleurs fortement liée à deux autres types d'intégration, soit l'intégration dans les finalités et l'intégration fonctionnelle. Il faut alors voir la communication comme étant transversale dans l'intégration de la garde scolaire, car ce sont par des contacts fréquents que des finalités communes peuvent être énoncées et qu'un sentiment d'interdépendance peut se développer.

### *Intégration dans les finalités*

L'intégration dans les finalités renvoie à la fois à la prise de décisions communes, au partage d'objectifs similaires et à l'influence sur l'avenir. C'est lors de rencontres et de réunions que peuvent être décidées et partagées les finalités à poursuivre au sein de l'école. Or, lorsque les éducatrices ne sont pas présentes à ces rencontres, les décisions communes et le partage ne peuvent avoir lieu. L'ensemble des membres de l'équipe école ne peut alors pas exercer ses fonctions en ayant en tête les mêmes finalités à poursuivre avec les enfants. Tel que vu dans les trois écoles, il y a peu ou pas de moment où l'ensemble du personnel de l'école se retrouve pour discuter des orientations ou des objectifs à poursuivre. Bien que des représentantes du service de garde soient présentes lors des réunions d'enseignants, de professionnels, de techniciens et de direction ou lors de conseils d'établissement, il doit tout de même y avoir une rediffusion du message auprès des éducatrices, ce qui tend à le déformer. En ce sens, ce manque de communication formelle structurée tend à affaiblir le partage de finalités.

Dans l'une des écoles, **la prise de décisions communes** semble difficile, ce qui semble lié au type de gestion de la directrice. Cela suggère l'importance d'un leadership à visées participative et inclusive. La technicienne-responsable de cette école trouve que la direction tend à prendre des décisions sans consulter préalablement les membres du personnel concerné, ce qui mine le sentiment d'être prise en considération et d'être valorisée. Cet exemple montre l'importance de l'attitude de la direction quant à la prise de décisions communes, tel qu'énoncé par Mucchielli (1983). En effet, c'est elle qui a le pouvoir de prendre les décisions en considérant l'opinion de chacun. Néanmoins, dans chacune des écoles, les répondantes soutiennent que l'opinion des éducatrices est prise en considération autant que celles des autres membres de l'équipe école et qu'il est possible de suggérer des changements. Cependant, il n'y a pas d'espace ou de moment précis pour que les éducatrices soient écoutées et puissent proposer des améliorations. Les éducatrices peuvent s'exprimer à leur technicienne-responsable qui représente le service de garde lors des rencontres de l'école, ou directement aller voir la direction pour lui parler, mais ce sont les éducatrices qui doivent créer ces occasions. Cette situation observée s'aligne avec les observations faites par Tardif et Levasseur (2010) qui

concluent que le groupe de référence dans l'école est le corps enseignant. En effet, il serait impensable de faire les réunions du personnel sans inviter les enseignants, mais il est possible de le faire pour les éducatrices, du moment que la technicienne-responsable est présente. Bien qu'il soit possible de proposer des idées concernant les orientations de l'école, deux éducatrices ont soulevé le fait que l'aspect qu'elles trouvent important de travailler avec les enfants n'est pas suffisamment valorisé dans l'école. Il s'agit dans une école du respect et dans l'autre de la violence. Bien que leurs suggestions aient été entendues, elles ne sentaient pas que leurs préoccupations étaient partagées par tous et que cela allait devenir une orientation majeure dans l'école. Cela renforce l'idée que les enseignants restent le groupe de référence et que leurs préoccupations sont plus facilement mises de l'avant que celles des éducatrices.

L'une des fonctions du projet éducatif est de favoriser l'élaboration d'orientations communes qui seront suivies par les différents intervenants de l'école. En ce sens, **le partage d'objectifs communs** devrait comprendre l'application du projet éducatif de son école. Or, tels que présentés préalablement, les projets éducatifs des écoles visitées ne semblent pas ou peu le vecteur d'un partage d'objectifs. Dans une école, il apparaît que le projet éducatif est respecté de façon générale, sans toutefois être utilisé quotidiennement. En effet, ce projet éducatif s'articule autour du respect de trois valeurs, de la distribution de récompenses lorsque les enfants adoptent le comportement adéquat et d'une activité récompense toute l'école ensemble. Bien que ces éléments soient respectés, le contenu du projet éducatif ne contient pas d'indications claires quant à la façon de l'appliquer quotidiennement par les différents acteurs. Il s'agit plutôt, selon les répondantes, d'une demande de l'école, avec laquelle elles sont généralement d'accord, mais qu'il est facile d'oublier dans la réalisation de ses tâches habituelles. Le projet éducatif apparaît alors comme un élément rassembleur de l'école, mais principalement lors de la célébration où toute l'école est présente et non dans une continuité d'objectifs communs ancrés dans la pratique quotidienne. Dans les deux autres écoles, le contenu du projet éducatif peine à être nommé et ne remplit pas du tout le rôle d'énoncer des objectifs qui devraient être au cœur du travail de chacun. De plus, aucun autre projet, idée ou document n'a été nommé comme étant une source d'objectifs communs. En ce sens, les programmes d'activités des

éducatrices ne contiennent pas de lien avec le projet éducatif et sont plutôt créés selon les préférences des éducatrices, des enfants de leur groupe et de la disponibilité des locaux. Certains programmes d'activités incluent des activités davantage éducatives, mais il y a également une grande part d'activités récréatives.

En ce qui concerne **la projection dans l'avenir**, il est difficile de rendre compte de cet élément étant donné que nos questions n'arrivaient pas à cerner précisément ce point. Cependant, il est possible de dire que dans l'une des écoles, lorsque des parents ont émis le souhait que l'école offre un service particulier, la technicienne-responsable du service de garde s'est offerte pour prendre en charge le projet. Par ailleurs, les répondantes du service de garde se disent soutenues par la direction de façon générale, ce qui doit favoriser cette implication dans la vie de l'école. Le processus d'élaboration du projet éducatif pourrait aussi être une bonne occasion pour se projeter dans l'avenir pour les éducatrices, mais aucune des éducatrices rencontrées n'évoque avoir participé au processus de création de façon soutenue. Cela comprend également l'éducatrice membre du comité de rédaction de son école, car comme mentionné précédemment, elle n'a pas pu assister aux rencontres par manque de temps libéré. Aucun autre exemple de possibilité de projection commune dans l'avenir n'a été nommé dans les écoles.

Il ressort donc de ces trois éléments concernant l'intégration dans les finalités que les rencontres formelles structurées sont au cœur du développement de ces finalités. Également, la vision du rôle du service de garde est importante, car lorsque les membres de l'équipe école se voient liés aux mêmes objectifs que le service de garde dans leurs interactions avec les enfants, l'accent est mis sur l'harmonisation des finalités. Il semble toutefois que certains efforts soient faits pour favoriser cette intégration dans les finalités. Faire participer les éducatrices aux plans d'intervention des enfants pour que les interventions soient similaires en classe et au service de garde est un exemple d'effort, tout comme le fait que l'ensemble du personnel soit impliqué dans l'élaboration du projet éducatif ou dans la création d'autres projets significatifs pour l'école.

### *Intégration fonctionnelle*

Puisque ce type d'intégration concerne le sentiment que le travail des autres est utile à son propre travail, il est nécessaire qu'une communication ait lieu afin de partager l'information concernant son travail et de recevoir l'information quant au travail d'autrui. Dans deux écoles, les éducatrices et les enseignantes n'ont pas tenu de propos laissant voir qu'elles sentent que l'autre corps de métier les aide dans leur travail. Certaines éducatrices ont certes mentionné qu'elles participent au développement des enfants, mais elles ne situent pas ce rôle comme étant lié à celui des enseignants, qu'elles jugent assez différent de ce qu'elles font elles-mêmes. Les enseignantes de ces deux écoles n'ont pas reconnu pas un rôle éducatif ou de développement des enfants aux éducatrices, et en ce sens ne voient pas un apport du travail des éducatrices à leur propre travail. L'apport des unes et des autres reste seulement au niveau des petits services offerts, tels que ranger, donner des papiers, etc. Dans une école, on nous a confié qu'il arrive que les éducatrices prennent les présences dans une classe lorsque l'enseignant est en retard, mais qu'il n'aurait pas été possible pour une éducatrice de demander de l'aide à un enseignant, par peur de se faire refuser l'aide demandée. Cela témoigne d'une vision chez les éducatrices selon laquelle les enseignants et leur travail seraient supérieurs à elles, et donc ne pourraient faire les tâches d'une « simple » éducatrice. En ce sens, cela ne rend pas compte d'une interdépendance dans le travail, car les éducatrices n'ont pas le sentiment qu'elles pourraient être aidées par les enseignants.

Les membres de la direction et le personnel du service de garde sont davantage capables de voir ce que l'autre groupe leur apporte. En effet, les directions croient qu'il est impensable pour une école de ne pas avoir de service de garde, puisque les parents ont besoin que l'école leur fournisse ce service. Une direction mentionne également que la technicienne-responsable de son école lui est d'une aide indispensable pour la gestion du service de garde, par exemple pour ce qui a trait à la gestion des ressources humaines. Dans l'autre sens, les éducatrices identifient que la direction est essentielle pour le bon fonctionnement de l'école et qu'elle les aide lorsqu'elles ont besoin d'informations diverses. Malgré ce sentiment d'interdépendance avec le groupe de la direction, l'absence

d'apport au travail perçu des éducatrices envers les enseignants et vice versa ne permet pas de dire qu'il y a un fort sentiment d'interdépendance au sein de l'équipe école.

Ainsi, la division du travail ne crée pas de solidarité dans les écoles visitées, car chacun reste cantonné dans son rôle par manque d'échange. Il en découle que dans ces deux écoles, le type de couplage se limite à en être un de communauté, tel que décrit par Thompson (1967). Cela signifie que le service de garde et le service d'enseignement sont liés parce qu'ils sont tous deux présents dans la même école et partagent le même nom et certaines ressources (bâtiments, secrétariat, direction), mais que le travail de chaque groupe n'est pas lié outre ces éléments dans l'esprit des individus.

Dans l'École des Roses, puisque nous n'avons rencontré que deux personnes, il est plus difficile de qualifier l'intégration fonctionnelle pour l'ensemble de l'école. Néanmoins, nous pouvons qualifier la relation entre l'éducatrice et l'enseignante rencontrée. Cette relation tend à être du couplage réciproque, puisque les deux répondantes affirment que leur travail est relié autour du bien-être et du développement des enfants. Certes, elles ne s'attardent pas sur les mêmes éléments (pôle plus scolaire ou ludique), mais elles perçoivent leur travail en continuité. Une interdépendance forte existe entre ces individus, mais il n'est pas possible de conclure que ce serait le cas pour le reste de l'école. Ce cas particulier laisse par ailleurs entrevoir qu'au sein d'une même école, des sous-groupes fortement liés peuvent exister, même si globalement l'école correspondrait davantage au couplage de communauté. Cela peut faire en sorte qu'une éducatrice se sente bien intégrée puisque l'enseignant avec qui elle travaille est ouvert, mais qu'une autre éducatrice pourrait l'être moins à cause de l'attitude de l'enseignant qu'elle côtoie ou parce qu'elle est gênée. Les milieux eux-mêmes ne sont donc pas uniformes et homogènes, puisqu'il y a de grandes variations à l'intérieur de ceux-ci selon ce que nos répondantes nous ont confié.

### *Intégration organisationnelle*

L'intégration organisationnelle apparaît toujours pertinente pour appréhender la réalité de la garde scolaire dans une école. Dans le cadre théorique, cela renvoie au fonctionnement

du groupe, aux caractéristiques du groupe et aux rôles de chacun. Les rôles semblent davantage liés à la reconnaissance et seront donc abordés dans la prochaine section.

Le premier aspect de l'intégration organisationnelle est le **fonctionnement du groupe**. Cela renvoie à la gestion des conflits, mais nous y ajoutons la question de la gestion des heures. Dans toutes les écoles, les répondantes ont indiqué que si un conflit survenait, ce serait la direction qui se chargerait de le régler. Néanmoins, les deux techniciennes-responsables mentionnent que si le conflit survient avec un enseignant qu'elles connaissent, elles iraient le voir directement pour essayer elles-mêmes de trouver une solution, mais que la directrice a toujours le dernier mot. Il est alors possible de dégager deux axes de hiérarchies : les enseignants sont sous la responsabilité de la direction, alors que les éducatrices sont sous la responsabilité de la technicienne-responsable, qui est sous la responsabilité de la direction. Ainsi, seule la direction peut trancher dans un conflit concernant un enseignant, car c'est elle qui s'occupe d'eux. La résolution de conflit apparaît donc plus facile lorsque les individus impliqués se connaissent. Cela nuit encore une fois aux éducatrices qui sont nouvelles, ce qui met en lumière les effets néfastes du roulement de personnel au sein du service de garde.

La gestion des heures, et surtout des heures non payées, constitue à notre avis une des tensions les plus importantes dans le travail des éducatrices. Comme cela a été présenté, certaines éducatrices disent faire du bénévolat pour mieux organiser leurs activités, pour prendre part à des activités auxquelles les enfants participent ou pour prendre un moment pour rencontrer les enseignants et faire un suivi concernant les élèves. La tension réside dès lors entre la volonté de s'impliquer au sein de l'école et le désir d'être reconnue comme travailleuse. En effet, deux éducatrices rencontrées ont confié être passionnées par leur travail avec les enfants, ce qui les pousse à passer plus de temps sur leur lieu de travail sans être rémunérées. Cependant, cette attitude peut mener à ce que les éducatrices qui ne travaillent pas sans être payées soient jugées par leurs pairs ou soient moins intégrées. Par exemple, dans une école, durant les heures de classe, certaines éducatrices restent dans les locaux du service de garde pour parler entre elles, préparer leurs activités et rencontrer des enseignants, ce qui aide à la cohésion entre ces éducatrices. Cependant, ce ne sont pas toutes les éducatrices qui restent à ce moment, ce qui laisse croire qu'un

sous-groupe d'éducatrices qui se perçoivent plus engagées se forme au sein de l'ensemble du service de garde.

Dans une autre école, l'éducatrice rencontrée juge les éducatrices qui ne prennent pas de leur temps personnel pour participer aux activités organisées à l'école concernant les enfants. Ces deux cas montrent qu'il y a une pression à s'investir davantage dans son travail d'éducatrice, sans que ce travail supplémentaire ne soit payé à court terme, même si à long terme cela peut mener à plus de responsabilités et donc à plus d'heures. Les éducatrices se retrouvent alors face à un dilemme : être plus présentes dans la vie de l'école et recevoir de la reconnaissance de leurs pairs pour cet investissement, mais sans être rémunérées, ou se limiter à ses heures, mais ne pas être autant intégrées que les autres éducatrices. Ces deux possibilités se côtoient dans un même service de garde

La seconde sous-dimension de l'intégration organisationnelle correspond aux **caractéristiques du groupe**. Cela comprend le nombre d'individus qu'il comporte et l'organisation spatiale. Dans l'École Tournesol, où il y a davantage d'employés, l'intégration générale au sein de l'école semble plus ardue. En effet, il apparaît que dans le pavillon A, le plus grand des deux, le personnel tend à se regrouper en sous-groupes et à restreindre leur équipe de travail aux enseignants du même cycle qu'eux. Également, puisqu'il y a deux pavillons, la cohésion entre le personnel des deux pavillons est difficile à créer, car les contacts sont limités. Dans une telle situation, il devient complexe pour la garde scolaire de s'intégrer dans un environnement déjà segmenté. De telles limites n'ont pas été évoquées dans l'École des Roses. Dans l'École des Tulipes, la présence de deux pavillons, dont un principalement occupé par le service de garde, est énoncé comme limitant les échanges entre le personnel de garde et le reste de l'équipe école. Cela tend alors à créer des segments distincts et cela représente une limite pour l'intégration. Cette organisation de l'espace et des groupes dans l'École des Tulipes et l'École Tournesol ressort dans les discours comme étant nuisible à l'intégration du service de garde. Cependant, il est également possible d'y voir une justification du milieu pour expliquer les relations ténues entre le service de garde et l'école. La faute est alors mise sur des éléments qui relèvent peu de la capacité d'action des individus, plutôt que sur leur propre volonté à intégrer la garde scolaire à l'école.

Une autre caractéristique d'un groupe correspond à sa composition. Excepté deux répondantes, toutes les personnes rencontrées ont affirmé que l'équipe école se compose des enseignants, de la direction, du service de garde, des professionnels et parfois de la secrétaire et des concierges. Même si dans les entrevues les répondantes nous décrivent le service de garde comme membre de l'équipe école, il ressort de leur discours une séparation entre l'école où travaillent les enseignants et le service de garde. À ce titre, une directrice nous confiait :

Mais en même temps on n'a pas les mêmes rôles, alors c'est sûr que du côté de l'école, les profs ils ont eux autres des attentes qui leur sont signifiées par le régime pédagogique par un paquet d'affaires. Les services de garde eux autres c'est autre chose. Quand on décide de mettre ça, « oui on fait partie de la même équipe », mais encore là on a chacun des rôles distincts (Directrice).

Cet extrait illustre bien la dissonance présente dans le discours des répondantes entre leur définition de l'équipe école qui inclue le personnel du service de garde et leur vision du service de garde comme étant parallèle à l'école. Bien que conscientes que le service de garde est membre de l'équipe école, il n'en demeure pas moins que le discours des répondantes tend à réifier cette séparation en parlant « de l'école » et « du service de garde », comme si l'école n'incluait pas le service de garde. Cette construction de deux groupes distincts est davantage marquée lorsque les rôles des éducatrices et des enseignantes ne sont pas vus comme étant complémentaires pour les enfants. Cette idée de séparation, bien que plus nuancée dans une des écoles, est présente dans le discours de répondantes des trois écoles, ce que nous identifions comme un obstacle à l'intégration organisationnelle, tout comme cela l'est pour l'intégration fonctionnelle.

En somme, en analysant le contenu des entrevues par le biais des dimensions de l'intégration que sont l'intégration communicative, l'intégration dans les finalités, l'intégration fonctionnelle et l'intégration organisationnelle, il apparaît que certaines pratiques favorisent davantage l'intégration de la garde scolaire, notamment une vision partagée par tous du rôle d'éducatrice, alors que d'autres, telle que la segmentation, tendent à nuire à l'intégration du service de garde à l'école.

## **7.2 La reconnaissance, un processus inachevé?**

Afin d'analyser la place accordée au personnel de garde dans le service éducatif des écoles et la reconnaissance des capacités et des compétences émises envers le personnel de garde, cette section aborde tout d'abord la pluralité du rôle des éducatrices en garde scolaire et par la suite, les travaux de Brun et de Dugas (2005) afin de présenter les formes de reconnaissance émises au sein des écoles.

### **7.2.1 Description de tâches et reconnaissance**

La pluralité des discours qui est ressortie des entrevues quant à ce que devrait être le rôle du service de garde et des éducatrices permet de faire un lien avec la théorie de la lutte pour la reconnaissance (Honneth, 2000). Au sein des écoles, certaines répondantes perçoivent davantage le rôle des éducatrices comme parallèle à celui du corps enseignant en réalisant avec les enfants des activités uniquement récréatives. D'autres croient plutôt que les éducatrices ont un rôle important quant au développement des enfants, notamment en ce qui a trait aux habiletés sociales de ceux-ci. C'est dans ce deuxième type de discours que nous avons inscrit les actions de l'ASGEMSQ qui visent à faire reconnaître l'importance du travail du personnel de garde scolaire à la réalisation des trois missions de l'école québécoise. En prenant appui sur les travaux d'Abbott (1988), il est important de voir la division du travail comme une lutte constante. Abbott (1988, p. 8) s'intéresse à l'évolution des professions dans la compétition interprofessionnelle qui permet aux divers professionnels de contrôler leur « territoire »<sup>25</sup>, soit les connaissances et les compétences nécessaires à leur travail. Selon Abbott (1988, p. 138-39), cette compétition a lieu 1) dans les relations avec l'État, 2) dans le rapport avec le public et finalement, ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, 3) dans le lieu de travail où les relations avec les autres professions produisent, reproduisent et transforment la division du travail.

Lors des entrevues, les répondantes ont donné une pluralité de définitions du rôle des éducatrices indépendamment de leur fonction dans l'école. En effet, une technicienne-

---

<sup>25</sup> La notion de « territoire » est reprise de la présentation des travaux d'Abbott par Champy (2009, p. 177).

responsable rencontrée considère que le service de garde de son école ne devrait pas offrir aux enfants des activités éducatives, mais plutôt miser sur des activités récréatives. Cependant, dans cette même école, la direction tient un discours sur l'importance de la planification d'activités afin que les éducatrices soient reconnues comme des professionnelles et non des surveillantes. Dans une autre école, une situation contraire est présente puisque le service de garde désire avoir une place importante dans le développement des enfants en venant aider à l'amélioration de certaines difficultés d'apprentissage vécues en classe, mais les enseignants et la direction considèrent plutôt que les enfants devraient profiter de leur moment au service de garde pour dépenser leur énergie et relaxer. L'enseignante rencontrée dans cette école a également souligné que les éducatrices n'ont pas les compétences pour réaliser des activités éducatives avec les enfants. Finalement, dans la dernière école, c'est le côté social de l'enfant que le service de garde devrait travailler selon l'ensemble des répondantes.

Puisque toutes ne s'entendent pas sur le rôle du service de garde tant chez le personnel de garde que chez les autres membres des équipes écoles, il demeure difficile de délimiter clairement le « territoire » du service de garde. Les connaissances et les compétences que doit avoir le personnel de garde afin de réaliser son travail ne sont alors pas clairement déterminées. Cette ambiguïté sur le rôle des éducatrices est également présente à des niveaux supérieurs. En effet, les éducatrices sentent que les commissions scolaires ne comprennent pas leur travail puisque certaines personnes n'ayant pas les aptitudes pour le travail d'éducatrice sont engagées. Selon l'une des éducatrices et l'une des techniciennes-responsables rencontrées, les commissions scolaires n'ont pas la même vision qu'elles du rôle des éducatrices en garde scolaire. Leur commission scolaire engage alors des individus qui n'ont pas les connaissances et les compétences adéquates pour le travail selon les répondantes.

La reconnaissance que le personnel de garde reçoit dans le cadre de son travail est également affectée par ce flou « territorial » puisque la reconnaissance offerte est liée au rôle que les acteurs du milieu attribuent à la garde scolaire. Le personnel de garde ne peut alors pas recevoir de la reconnaissance des acteurs de son milieu s'il tente de remplir un rôle que l'on ne considère pas qu'il doit remplir et vice versa.

Cette idée de délimitation du « territoire » fait également écho aux concepts de Maurice Tardif et Louis Levasseur (2010) présentés dans le premier chapitre de cette recherche. Tardif et Levasseur distinguent dans *La division du travail éducatif* (2010) le *travail partagé* et le *travail divisé*. Selon ces auteurs, une coordination est nécessaire pour que l'ensemble du personnel de l'école participe conjointement à l'éducation et à la socialisation des enfants. Toutefois, certaines tâches sont propres à des individus particuliers qui ont un positionnement spécifique dans l'organisation du travail éducatif. Le discours du ministère de l'Éducation qui considère que l'ensemble du personnel de l'école doit travailler au développement des compétences transversales (MELS, 2005, p. 16) et que le personnel de garde se doit d'offrir des activités récréatives en complémentarité des services éducatifs fournis par le corps enseignant (MEES, 2016a) implique cette idée de travail partagé et de travail divisé. Par contre, cette vision n'est pas partagée par l'ensemble du personnel scolaire. Pour certaines personnes, le service de garde et les enseignants ont des rôles complètement différents et leur positionnement dans l'organisation du travail éducatif n'est alors pas le même. Lorsque cette vision prévaut, les éducatrices ne participent alors pas aux trois missions de l'école québécoise, soit *instruire, socialiser et qualifier*.

Pour finir, puisque la division du travail est un mouvement continu, la place occupée actuellement par le personnel de garde dans les écoles n'est pas fixe. Il est envisageable de considérer que les éducatrices vont, avec les années, être considérées comme des professionnelles par un plus grand nombre de personnes, tout comme l'envisage une technicienne-responsable qui, au courant de ses années d'expérience en garde scolaire, a vécu le passage des termes « surveillante » et « petites mesdames » vers le terme « éducatrice » pour désigner le personnel de garde.

### **7.2.2 Montrer sa reconnaissance pas à pas**

Tel que présenté précédemment, les formes et les champs de la reconnaissance de Brun et de Dugas (2005a; 2005b) aident à comprendre la complexité du concept de

reconnaissance. En effet, ils permettent d'analyser, à divers niveaux<sup>26</sup> interrelationnels, le jugement posé sur le travail du service de garde et de son personnel par les divers groupes d'acteurs rencontrés ainsi que par les commissions scolaires. Pour les quatre champs de la reconnaissance pris en considération dans notre recherche (niveaux institutionnel, vertical, horizontal et externe), en prenant appui sur les discours des personnes interviewées dans les trois écoles visitées, nous tentons ici de faire ressortir les formes de reconnaissance émises.

### *Niveau institutionnel*

Tout d'abord, au niveau des commissions scolaires, **la reconnaissance existentielle** ne semble pas être ressentie également par l'ensemble du personnel de garde rencontré. Cette forme de reconnaissance est à la base de toutes les autres formes de reconnaissance selon Brun et de Dugas (2005a; 2005b), car elle résulte d'une reconnaissance de l'existence et de l'identité unique de la personne ou du groupe. Dans le cas de l'école où les communications entre la commission scolaire et le service de garde ne semblent pas très bien se dérouler, les propos d'une éducatrice laissent croire qu'elle n'a pas le sentiment d'exister aux yeux des employés de sa commission scolaire. Le fait qu'elle ne puisse pas entrer facilement en contact avec eux et qu'elle ait le sentiment de déranger quand elle désire avoir une information ne l'aide pas à se sentir reconnue par sa commission scolaire. De plus, puisque la commission scolaire embauche des personnes qui n'ont pas, selon elle et la technicienne-responsable de son école, la formation et l'expérience pour réaliser la tâche d'éducatrice en milieu scolaire, elle éprouve de la frustration. Cette situation peut être prise comme une forme de **non-reconnaissance de sa pratique de travail**, puisque la commission scolaire ne semble pas penser qu'il faille des qualités et des compétences professionnelles afin de faire son travail. Selon les deux membres du personnel de garde rencontrés dans cette école, leur commission scolaire n'a pas bonne compréhension du travail réalisé sur le terrain par son personnel de garde.

À l'inverse, dans les deux autres écoles, la communication semble être meilleure et le personnel de garde ressent alors qu'il reçoit une meilleure reconnaissance existentielle :

---

<sup>26</sup> La notion de « niveau » nous vient de la typologie de Brun et Dugas.

Oui vraiment, on communique ensemble comme si l'on se connaissait, [mais] on ne s'est jamais vues. C'est un numéro de poste avec un nom, mais on se parle comme si on était des amies. C'est très convivial. [...] Bien la personne qui s'occupe des services de garde, c'est sûr qu'aussitôt que, si elle a un questionnement, elle va appeler; « Comment ça se passe, j'ai entendu dire que... » (Technicienne-responsable).

Cette citation illustre le fait qu'il y a une communication initiée tant par le service de garde que par la commission scolaire. Cette commission scolaire ne se contente pas de répondre aux questions de ses employés, puisque la responsable de dossier prend le temps de s'informer du travail du personnel de garde. Il est possible d'en déduire que les divers services de garde de son territoire ainsi que les employés qui y travaillent ne semblent pas être seulement des noms sur une liste pour la responsable de dossier dans cette commission scolaire. Elle semble avoir le désir de les connaître.

Pour finir, la question de la réalisation d'heures non rémunérées n'est pas ressortie lors des questions touchant l'appréciation montrée par les divers acteurs envers le travail du personnel de garde. Toutefois, puisque l'enjeu a été souligné régulièrement au cours des entrevues, il semble pertinent de le soulever. C'est une forme de **non-reconnaissance de l'investissement dans le travail** dans l'idée où la qualité et l'intensité de l'effort déployé en dehors des heures rémunérées ne sont pas considérées par l'entremise du salaire octroyé. En ne rémunérant pas le personnel de garde pour ces heures de planification, de participer à la vie de l'école et de rencontres avec les enseignants ayant pour but de faire un suivi concernant les élèves, ces heures ne semblent pas être reconnues comme étant utiles à la réalisation du travail du personnel de garde et à l'école en général.

### *Niveau vertical*

La relation de reconnaissance entre les directions des écoles et les services de garde n'est pas semblable dans les trois écoles visitées. Sur le plan de **la reconnaissance existentielle**, l'ouverture de certaines directrices, l'écoute dont elles font preuve, les petites attentions qu'elles offrent, leurs présences lors de réunions ou d'activités particulières sont quelques exemples de cette forme de reconnaissance. Dans deux des écoles visitées, les membres du personnel du service de garde ressentent qu'ils ont une importance aux yeux de la directrice de leur école. Toutefois, dans une autre école, une technicienne-responsable trouve que la direction de son école ne prend pas assez son

opinion en considération. Pour cette technicienne-responsable, la direction de son école fait preuve de non-reconnaissance existentielle envers elle puisqu'elle prend certaines décisions sans la consulter au préalable. Ce n'est pas que l'on ne reconnait pas à cette technicienne-responsable le droit à la parole et à l'influence des décisions et des actions de l'école. Elle a toujours la possibilité de les exprimer par l'entremise du siège détenu par le service de garde au conseil établissement de l'école ou en parlant directement avec la direction. Cependant, elle ne se sent pas invitée à le faire et elle n'est pas toujours tenue au courant des décisions qui doivent être prises. Son expertise est alors mise de côté.

Toutefois, dans cette même école, l'éducatrice et la directrice ont souligné que le personnel de garde est encouragé et même quelquefois obligé par la direction à suivre de la formation qui est payée par l'école. Le coût de la formation est pris en charge ainsi que les heures réalisées par le personnel. Ceci est une reconnaissance existentielle dans l'idée où l'on reconnait les besoins de formation des employés. Selon cette directrice, toutes les écoles n'ont pas le budget pour de la formation des employées de leur service de garde. En bref, cela nous illustre que la reconnaissance n'est pas totalement absente ou totalement présente dans un milieu et se manifeste de diverses manières.

Pour ce qui est des formes de reconnaissance qui s'inscrivent dans le processus de travail, soit **la reconnaissance de la pratique de travail** et **la reconnaissance de l'investissement dans le travail**, nous avons fait ressortir deux exemples précédemment que nous désirons souligner ici. Premièrement, dans l'une des écoles visitées, la participation de la direction à une rencontre du service de garde afin de mentionner les bons coups réalisés au courant du mois permet à celle-ci de mettre en lumière de façon positive le travail du personnel de garde. Lors de ces réunions, elle pourrait également émettre de la **reconnaissance des résultats** en misant sur l'achèvement d'un projet. Deuxièmement, la direction qui a cuisiné de petits sucres à la crème avec de la poudre or dessus a, par l'entremise d'une attention particulière ponctuelle, souligné les qualités de l'équipe de travail que forme le service de garde : « Je trouve que vous êtes une équipe en or ». Elle émet donc de la reconnaissance de la pratique de travail pour l'ensemble du personnel de garde. Dans l'autre école, les exemples de reconnaissance de la pratique de

travail et de l'investissement dans le travail qui nous ont été nommés ne sont pas appliqués par la direction en poste.

Pour finir, les discours tenus sur la reconnaissance émise par les directions lors de la semaine des services de garde sont importants à mentionner selon nous. Les propos tenus par une éducatrice interviewée impliquent l'idée qu'il est important, selon elle, de bien cibler les moments où l'on monte son appréciation, surtout si c'est la seule fois de l'année où on le fait. Pour cette éducatrice, la direction de son école devrait lui offrir ainsi qu'à ces collègues de la reconnaissance étalée sur l'ensemble de l'année et non seulement au courant d'une semaine particulière. Elle souhaiterait recevoir des encouragements et des félicitations de la part de sa direction de manière plus fréquente et non uniquement des cadeaux ou un repas au restaurant dans le cadre de la semaine des services de garde.

#### *Niveau horizontal*

C'est au niveau de la **reconnaissance existentielle** que les entrevues réalisées ont permis de faire ressortir le plus d'exemples relatifs à la relation entre les enseignants et les membres du personnel du service de garde. Tout d'abord, l'important roulement du personnel de garde et la division de l'espace sont sûrement liés avec le fait que les enseignants ne soient pas capables de nommer le nom de la majorité des éducatrices dans leur école, mais aussi avec la volonté de enseignants à connaître leurs collègues. Par exemple, l'une des enseignantes rencontrées a tenu ces propos à ce sujet :

Moi, dans ma tête, le service de garde, dans ma tête à moi, je dis bien, ça se résume au directeur avec qui je vais aller faire affaire si j'ai besoin et les deux éducatrices qui s'occupent de mon niveau. Et les autres pour les voir dans le corridor, je me dis okay c'est probablement quelqu'un du service de garde, [...] dans le fond, c'est la même chose que si, si je connais les profs mettons de première année, deuxième année, bon et compagnie. Je vais aller voir ceux à qui j'ai besoin de parler si besoin est et là même chose, les éducatrices qui s'occupent de ces enfants-là, je ne vois pas en quoi moi j'aurais besoin d'aller les consulter.

Si cette enseignante est incapable de nommer le nom des éducatrices du service de garde, excepté celui des deux responsables des élèves de son niveau, c'est surtout parce qu'elle n'a pas le désir de les connaître. Elle n'éprouve pas le besoin de consulter les éducatrices des autres niveaux. Portant, cette même enseignante a clairement exprimé l'importance du service de garde dans l'école :

Parce que je ne sais pas où les enfants iraient sur l'heure du midi, je ne sais pas où les enfants iraient le soir. Je pense que les répercussions seraient énormes au niveau des parents, parce que je ne sais pas comment ils pourraient s'en sortir, ils ont un rôle essentiel. C'est à peu près ça, parce que je ne vois pas une école pas de service de garde. Il est central dans l'école.

Cette enseignante émet donc une reconnaissance existentielle envers le service de garde comme groupe, mais de façon individuelle, seulement aux éducatrices qu'elle côtoie dans son travail puisqu'elles sont responsables des mêmes enfants.

Tel que vu dans le deuxième chapitre, Brun et Dugas (2005a; 2005b) considèrent que la reconnaissance existentielle est à la base des autres formes de reconnaissance dans un milieu de travail. Selon eux, cette forme de reconnaissance est le premier pas vers les autres formes. Les propos d'une technicienne-responsable interviewée, que nous avons déjà cités plus haut, illustrent bien cette idée :

Pour moi, c'est de l'appréciation. Ils savent qu'on est là et qu'on existe. Juste ça, c'est parfait. Parce que ça fait longtemps, si je recule dans les années passées, les services de garde ça n'existait pas. C'était des surveillantes, des petites mesdames. C'est peut-être encore cela pour certains, mais pas pour tout le monde. C'est une bonne chose. C'est un métier qui est quand même jeune, ça évolue et c'est correct.

Les exemples de partage d'information entre les enseignants et le personnel du service de garde de cette technicienne-responsable, le fait de prendre le temps d'avertir lorsqu'une enfant est malade ou qu'une sortie est organisée pour une classe, est une forme de reconnaissance existentielle. Les enseignants ont conscience que le service de garde existe et qu'il pourrait avoir besoin de cette information pour son bon fonctionnement.

Pour ce qui est de la **reconnaissance de la pratique de travail**, nous avons eu un bon exemple avec l'enseignante qui reste dans sa classe à l'heure du dîner même si le service de garde est présent. Si nous nous remémorons la théorie de Brun et Dugas (2005a; 2005b), nous avons vu que la reconnaissance de la pratique de travail est principalement émise par les collègues qui, plus que les autres, peuvent constater qu'une personne ou un groupe réalise le travail selon les règles de l'art. Cependant, dans le cas de la relation entre le corps enseignant et le personnel de garde, s'ils ne se considèrent pas comme des collègues et qu'ils ne travaillent jamais ensemble, il est difficile pour les deux groupes d'acteurs d'être en mesure d'offrir cette forme de reconnaissance à l'autre. Dans le cas de cette enseignante, elle est capable d'émettre un jugement sur les interventions de

l'éducatrice qui était gênée par sa présence en classe puisqu'elle est en contact avec elle et son travail directement.

Finalement, les discours mitigés tenus sur la semaine des services de garde nous invitent à retourner à la définition de la reconnaissance de Brun et Dugas (2005a; 2005b). Selon eux, la reconnaissance se pratique sur une base régulière ou ponctuelle. Par exemple, l'une des enseignantes interviewées profite de la semaine des services de garde pour aller remplacer une éducatrice lorsqu'elle est avec son groupe dans la cour d'école. Cette enseignante offre ainsi son temps à un moment précis. Il s'agit donc d'une démonstration de reconnaissance ponctuelle émise lors d'une semaine déterminée dans l'année. La semaine des services de garde nous a semblé un moment fort afin de montrer son appréciation envers le service de garde dans les trois écoles visitées. Cependant, cette démonstration ponctuelle d'appréciation ne semble pas être suffisante pour tout le monde : « La tape dans le dos, ne pas nécessairement attendre la semaine des services de garde. Parce que la journée de l'éducatrice, on l'a pas au calendrier » (Éducatrice). Dans les milieux visités, la semaine des services de garde est un moment propice pour réaliser des activités spéciales avec les enfants. Le service de garde nous a semblé organiser lui-même cette semaine particulière. Pour faire un parallèle avec la semaine des enseignantes et des enseignants qui « s'inscrit dans le cadre de la valorisation de la profession enseignante et des personnes qui l'exercent » (MEES, 2016b), la semaine des services de garde, comme son nom l'indique, nous a semblé beaucoup plus centrée sur le service de garde que sur le travail des éducatrices.

### *Niveau externe*

Tout d'abord, les parents montrent de la **reconnaissance existentielle** quotidiennement. L'utilisation de politesses (« bonjour », « merci », « bonne soirée », etc.), les sourires échangés et le fait de prendre un moment afin d'échanger avec l'éducatrice de son enfant sont tous des exemples d'appréciation qui ont été nommés lors des entrevus et qui nous permettent d'affirmer que les parents reconnaissent l'existence et l'identité unique des membres du personnel de garde. De plus, les parents sont capables de nommer le nom des éducatrices de leurs enfants. Par la suite, le fait d'offrir des cadeaux à la fin de l'année

scolaire ou lors de l'arrivée des Fêtes est une belle démonstration de sa **reconnaissance des résultats du travail** du personnel de garde. L'année étant terminée, les parents, comme utilisateur du service, reconnaissent positivement l'utilité du service de garde. C'est une reconnaissance ponctuelle puisqu'elle a lieu seulement lorsque l'année est terminée, donc que la tâche est accomplie. Les cartes de souhaits et de remerciements offerts à ces mêmes périodes sont aussi une preuve de reconnaissance des résultats du travail ou, dépendamment du contenu des cartes, une démonstration de reconnaissance dans le processus du travail soit **de la pratique de travail** ou de **l'investissement** : « Moi j'ai des lettres beaucoup de parents aussi de fin d'année; "vous faites la différence" "merci, de nous offrir autant pour les enfants". On a beaucoup d'appréciation de parents, qui sont conscients qu'on est un bon service de garde » (Technicienne-responsable). En outre, l'utilisation accrue du terme éducatrice par les parents depuis quelques années, soulignée par une technicienne-responsable, semble être un autre exemple de reconnaissance de la pratique de travail. Selon cette technicienne-responsable, en n'utilisant plus quotidiennement les termes *monitrice* ou *surveillante* afin de qualifier le personnel des services de garde en milieu scolaire, les parents montrent qu'ils reconnaissent des comportements, des qualités et des compétences *d'éducatrices* au personnel de garde.

En conclusion, à tous les niveaux de reconnaissance analysés, la reconnaissance existentielle est présente de façon plus ou moins grande dans toutes les écoles. À cette première forme de reconnaissance s'ajoutent par la suite les autres formes de reconnaissance. Il ressort des entrevues que ce sont les parents qui émettent dans les trois écoles visitées les quatre formes de reconnaissance et que c'est, toutes écoles confondues, les enseignants au niveau horizontal et les commissions scolaires au niveau institutionnel qui semblent offrir le moins de signes d'appréciation envers la garde scolaire et son personnel. En excluant les parents, il est possible de faire ressortir des entrevues des exemples de reconnaissance de la pratique de travail, de l'investissement dans le travail et des résultats du travail que dans l'une des écoles. Dans la seconde école, il n'a été possible de présenter que certains exemples de reconnaissance de la pratique de travail et dans la dernière, aucun exemple n'a été souligné par les répondantes pour ces trois formes

de reconnaissance. Il ressort alors que les marques de reconnaissance sont plutôt dirigées vers les individus occupant le rôle d'éducatrice qu'envers le travail réalisé et les compétences professionnelles nécessaires à celui-ci.

## **Chapitre VIII Retour sur la recherche et pistes de réflexion**

Ce chapitre vise à faire un retour global sur la recherche. Puisque celle-ci a permis de mettre en lumière certaines réalités de la garde scolaire, il est maintenant possible de vérifier si ces éléments permettent de répondre à la question de recherche, d'évaluer la justesse des hypothèses préalablement formulées et de considérer l'apport théorique ou empirique de la recherche. Pour ce faire, un retour sur la question de recherche et les hypothèses est réalisé. Il est également question de la contribution originale de cette recherche et de son apport pour les recherches concernant l'intégration dans les milieux de travail.

### **8.1 Retour sur la question de recherche, les objectifs et les hypothèses**

À la lumière des lectures réalisées sur la garde scolaire, l'intégration et la reconnaissance, une question de recherche accompagnée d'objectifs et d'hypothèses a été formulée. Cette section fait un retour sur ces éléments.

#### *Retour sur la question de recherche*

La question de recherche était : Comment la reconnaissance que les acteurs des écoles portent à la garde scolaire et à son personnel est-elle liée à leur intégration dans l'équipe école et dans le projet éducatif?

Il ressort de la recherche que la reconnaissance est témoignée au service de garde et à son personnel de différentes manières. La reconnaissance de l'utilité des services de garde est présente dans le discours de l'ensemble de nos répondantes. Pour ce qui est de la reconnaissance envers le personnel de garde, bien que les diverses formes de reconnaissance détaillées dans le cadre théorique soient présentes, elles le sont de manière inégale dans les écoles. Le rôle des éducatrices dans le développement des enfants est jugé par certaines comme ne devant pas relever du service de garde. Dans d'autres cas, les directions d'école jugent que le personnel du service de garde se doit de suivre les orientations présentées dans le projet éducatif. Il est alors possible de constater une tension entre une perception du service de garde comme milieu de garde ou comme

milieu participant au développement de l'enfant. Cette tension témoigne d'une intégration incomplète du personnel du service de garde à l'équipe école dans certains milieux. En effet, par le manque de valorisation de leurs compétences il arrive que l'on perçoive les éducatrices comme membre de l'équipe école, mais pas au même titre que les autres.

Ainsi, on peut voir que pour qu'il y ait de la reconnaissance de la garde scolaire il doit y avoir de l'intégration, parce que c'est en ayant des contacts que l'on est conscient du travail des autres et qu'on peut ainsi avoir un jugement favorable envers celui-ci. De la même manière, il doit y avoir de la reconnaissance pour qu'il y ait de l'intégration puisque c'est en reconnaissant que les éducatrices ont des compétences qu'elles peuvent être invitées à partager les mêmes objectifs que les autres secteurs de l'école.

En outre, la reconnaissance de la garde scolaire ne repose pas nécessairement sur son intégration au projet éducatif. Une des entrevues a montré que le projet éducatif pourrait être un vecteur d'intégration. Toutefois, dans les trois cas auxquels nous nous sommes intéressés, le projet éducatif n'est pas utilisé quotidiennement et dans certains cas, il n'est pas connu par les répondantes, aussi bien celles du service de garde que celles issues du personnel enseignant.

#### *Retour sur les objectifs et hypothèses*

Le premier objectif poursuivi par cette recherche était de caractériser l'intégration de la garde scolaire et de son personnel dans l'équipe école. Nous avons fait l'hypothèse que plus les quatre dimensions de l'intégration favoriseraient les contacts entre les membres de l'équipe école, plus la garde scolaire serait intégrée au sein de l'école. Il apparaît qu'effectivement, dans les écoles visitées, il manquait de communication, qu'il n'y avait pas un fort sentiment d'interdépendance, que le partage des finalités était inégal pour les membres de l'équipe école et que l'organisation du groupe ne favorisait pas l'intégration. De cette manière, il n'est pas possible de conclure que les services de garde et leur personnel est fortement intégré dans l'équipe école.

Toutefois, dans certains cas, il y avait des micro-unités d'intégration. Celles-ci font en sorte que dans des cas restreints, le personnel de garde était intégré au sein de l'équipe école. Par exemple, dans l'une des écoles, une enseignante qui entretient des liens avec le personnel du service de garde a demandé aux éducatrices de faire une présentation aux élèves sur un sujet dont elle était passionnée. Cette intégration s'observe de manière réciproque, puisque l'enseignante peut se rendre dans les locaux du service de garde pour faire des activités ou pour emprunter du matériel. Ces micro-unités d'intégration s'observent également lorsqu'une enseignante invite les éducatrices qui s'occupent des enfants de sa classe à participer au voyage de fin d'année parce qu'elles connaissent déjà les enfants.

La seconde hypothèse abordait l'intégration de la garde scolaire et de son personnel au projet éducatif. Nous pensions que plus un service de garde allait être intégré dans l'équipe école, plus son personnel allait participer au projet éducatif par l'entremise du programme d'activités. Dans les écoles visitées, il n'apparaît pas que les éducatrices incluent des éléments du projet éducatif dans leurs programmes d'activités. Cependant, cela apparaît peu lié au manque d'intégration des éducatrices à l'équipe école. Effectivement, le projet éducatif n'est pas un outil fortement utilisé dans les écoles. Certes, dans une école, il était davantage mis de l'avant par l'entremise d'un projet particulier, mais cela n'était pas fait quotidiennement. Ainsi, les éducatrices de cette école prennent part au projet éducatif ponctuellement, mais ne conçoivent pas leur programme d'activités en s'y référant. Dans les autres écoles, les enseignants avouent eux-mêmes ne pas utiliser ou connaître le projet éducatif. En ce sens, la participation du service de garde ou sa non-participation aux orientations présentes dans le document ne témoigne pas de leur intégration à l'équipe école, car le projet éducatif ne joue pas un rôle central dans la vie de l'école. Pour mieux confirmer ou infirmer cette hypothèse, il faudrait analyser une école où le projet éducatif est central dans les pratiques de travail du personnel de l'école, ce que nous n'avons pas rencontré dans notre échantillon de trois écoles.

La troisième hypothèse concernait la perception des différents membres de l'équipe école concernant l'apport du service de garde et de son personnel. Nous pensions que si le service de garde était perçu comme participant aux trois missions de l'école québécoise,

soit *instruire, socialiser et qualifier*, le service de garde scolaire serait reconnu par les autres membres de l'équipe école. Il est apparu dans nos entrevues que les membres d'une même équipe école avaient des perceptions différentes du service de garde et que la reconnaissance n'était pas nécessairement reliée à la participation aux missions de l'école québécoise. En effet, les membres des équipes écoles peuvent montrer de la reconnaissance au personnel du service de garde même si celui-ci se perçoit comme un service « qui garde des enfants ». Dans le cas où les services de garde visent à remplir les trois missions de l'école québécoise, il est possible que le personnel enseignant ne reconnaisse pas le travail fait par les éducatrices et pense que les activités à vocation développementale doivent être réservées au personnel enseignant. Cet objectif et l'hypothèse qui en découle ne peuvent donc pas être confirmés ou infirmés puisque le rôle attribuer au service de garde dans les écoles visitées n'est pas le même pour l'ensemble des répondants.

Notre quatrième hypothèse se divisait en deux cas possibles, soit que la reconnaissance du service de garde et de son personnel est bonifiée lorsqu'il y a une participation de l'équipe école aux objectifs du projet éducatif ou lorsqu'il y a absence d'un projet éducatif rassembleur, l'intégration de la garde scolaire n'est pas influencée par sa participation au projet éducatif. Dans notre recherche, nous avons été mis en contact avec ces deux situations différentes. Dans l'une des écoles, le projet éducatif n'est pas un vecteur d'intégration dans l'école et il n'y a pas énormément de reconnaissance émise envers la garde scolaire et son personnel au sein de l'école (niveau vertical et horizontal). Dans une autre, le projet éducatif est appliqué par l'entremise d'un projet particulier impliquant l'ensemble du personnel de l'école incluant le service de garde, mais les enseignants n'offrent pratiquement aucune démonstration d'appréciation envers la garde scolaire et son personnel. Finalement, dans la dernière école, il n'y avait pas de projet éducatif en vigueur lors de notre visite et le personnel rencontré nous a mentionné que le projet éducatif n'était pas normalement un document très important dans l'école. C'est toutefois dans cette école que nous avons été informés de plusieurs exemples de reconnaissance de la pratique de travail, de l'investissement dans le travail et des résultats

au niveau vertical et horizontal. En résumé, il n'est pas possible pour nous de valider notre hypothèse.

Les conclusions tirées dans cette étude sont proches de celles des autres recherches que nous avons consultées, notamment le rapport du VGQ de 2001 et celui du CFE. Dans le but de poursuivre le raisonnement concernant la garde scolaire, nos conclusions ainsi que celles de ces recherches peuvent servir de base au développement d'une étude quantitative qui s'intéresserait à l'intégration et la reconnaissance de la garde scolaire.

Certains retours sur les hypothèses ont montré que la participation des éducatrices au développement de l'enfant n'est pas nécessairement liée à l'intégration du personnel de garde à l'équipe école. En effet, lorsque les membres du personnel de l'école ne reconnaissent pas ce rôle aux éducatrices, ce travail ne sera pas reconnu et valorisé. Il en est de même pour les activités suivant le projet éducatif si ce document n'est pas utilisé pour orienter les pratiques de travail dans l'école.

Les éléments théoriques mobilisés pour développer la réflexion sur l'intégration et la reconnaissance de la garde scolaire et qui ont permis de répondre à la question de recherche ainsi qu'aux hypothèses peuvent également servir à d'autres recherches, spécialement concernant les milieux de travail.

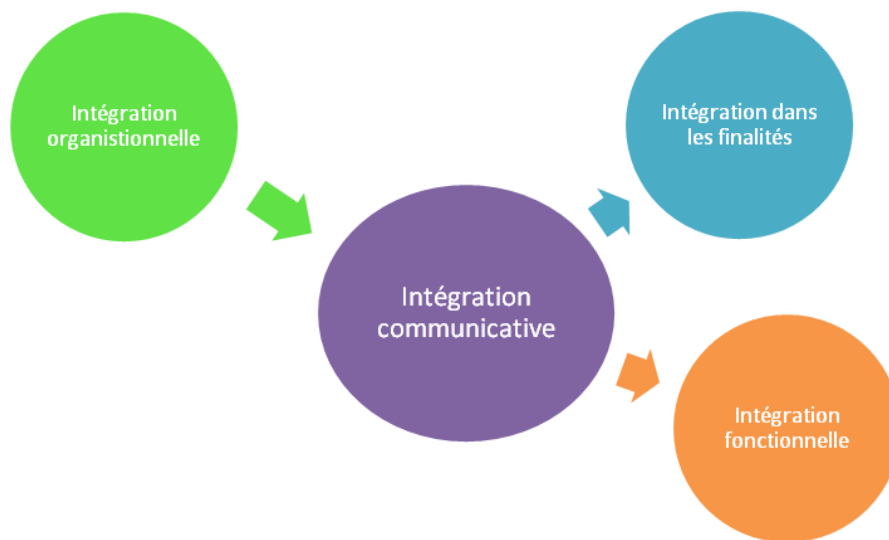
## **8.2 Contribution théorique de la recherche**

Le cadre théorique présenté dans le second chapitre du rapport présente les travaux qui ont été mis à profit dans l'élaboration et l'analyse de cette recherche. Le schéma de l'intégration que nous avons adapté d'Argyris et Landeker s'est montré pertinent dans le cadre de la recherche. Nous proposons toutefois une modification dans la manière dont les dimensions de l'intégration sont organisées. En ce qui concerne la typologie de Brun et Dugas, elle s'est avérée pertinente dans l'analyse de la garde scolaire.

Il ressort de l'analyse que l'intégration communicative a une place prééminente dans l'intégration de la garde scolaire. Cela nous amène à modifier quelque peu le schéma de l'intégration proposé à la section 2.1.2. L'analyse du discours des répondantes laisse

croire que l'organisation du groupe influencerait la forme que prennent les communications. Par exemple, la communication aurait lieu dans les limites que permettent les heures coupées et l'organisation spatiale. Pour cette raison, nous positionnons l'intégration organisationnelle comme antérieure à l'intégration communicative, même si les barrières organisationnelles peuvent être surmontées afin d'améliorer la communication. L'organisation communicative, puisqu'elle influence, tel que montré préalablement, l'intégration dans les finalités et l'intégration fonctionnelle, se situe quant à elle au centre du schéma, car c'est à partir d'elle que les deux autres types d'intégration peuvent exister. Le schéma qui représente adéquatement l'intégration de la garde scolaire est donc celui-ci :

**Figure 7 : L'intégration de la garde scolaire au sein de l'équipe école**



Adapté de Landeker (1971) et Argyris (1974)

Ce schéma est particulièrement pertinent lorsqu'on s'intéresse à l'intégration dans un contexte où il y a plusieurs catégories d'emplois qui évoluent dans le même milieu. Il permet de comprendre l'intégration au sein de ces groupes. Il pourrait, par exemple, être utilisé pour étudier l'intégration dans le milieu hospitalier où, tout comme dans le milieu

scolaire, les travailleurs se côtoient tous les jours, mais sans avoir les mêmes fonctions ni le même statut.

Le modèle théorique de Brun et Dugas, également présenté dans le chapitre deux, a été développé pour analyser la reconnaissance dans un contexte de travail. Ce modèle appliqué dans le contexte de garde scolaire s'est avéré adéquat. Le modèle peut alors être appliqué particulièrement dans des contextes où plusieurs catégories d'emplois à des niveaux interrelationnels divers travaillent de concert, tel que c'est le cas pour la garde scolaire.

La reconnaissance au niveau social décrite par Brun et Dugas n'a pas été traitée dans cette recherche. Elle implique un rapport entre la communauté ou diverses organisations et les employés du groupe étudié. Dans le cadre de cette recherche, nous avons exclu ce niveau, car nous avons centré l'analyse sur les relations qui se déroulent principalement entre les membres de l'équipe école. Toutefois, cette dimension mériterait d'être abordée dans une recherche d'une plus grande ampleur, puisqu'elle apporterait une vision d'un aspect peu exploré au sujet de la garde scolaire, soit les représentations sociales de la garde scolaire. Cette dimension serait également pertinente à utiliser dans une recherche portant sur un autre milieu de travail.

## **Conclusion**

L'ASGEMSQ est un organisme qui a pour objectif de promouvoir le rôle de la garde scolaire. Les préoccupations énoncées dans le questionnaire de départ de l'organisme s'intéressaient à mieux connaître la participation de la garde scolaire aux projets éducatifs et de documenter l'effet que peut avoir un programme d'activité basé sur le projet éducatif et la reconnaissance reçue par les membres des services de garde scolaire.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons interviewé différentes personnes dans trois écoles de la région de Capitale-Nationale. Les entrevues ont été menées auprès de deux directrices, deux technicienne-responsable, trois enseignantes, trois éducatrices en garde scolaire et deux parents impliqués au conseil d'établissement de l'école. Une analyse documentaire du projet éducatif des écoles et du programme d'activités des éducatrices a également été réalisée.

Il est apparu lors des entrevues que le projet éducatif n'est pas un document utilisé dans la majorité des écoles de notre échantillon. Le service de garde où les éducatrices participent à des activités reliées au projet éducatif n'est pas davantage intégré au sein de l'équipe école et les éducatrices ne reçoivent pas plus de reconnaissance que celles qui travaillent dans des écoles où le projet éducatif n'est pas utilisé.

La reconnaissance émise envers les éducatrices est plutôt dirigée vers les individus occupant cet emploi qu'envers leur travail et les résultats de celui-ci. Les enseignants montrent peu de marques de reconnaissance envers le personnel de garde. À l'inverse, les parents montrent suffisamment leur reconnaissance aux éducatrices selon l'ensemble du personnel de garde interviewé. La garde scolaire est reconnue comme une nécessité par toutes les personnes que nous avons interviewées puisqu'elle répond à un besoin des parents.

Dans les établissements scolaires visités, le service de garde et le personnel enseignant n'ont pas de réunions conjointes. Les horaires de travail différents pour les éducatrices et les autres membres de l'équipe école ainsi que la vision du rôle d'éducatrice qui voit les

éducatrices comme parallèle au reste de l'école expliquent cette séparation dans les réunions. De plus, les enseignants constituent le groupe de référence dans l'école autour duquel la vie de l'école est organisée.

Les éducatrices se disent écoutées lorsqu'elles formulent des propositions. Toutefois, il n'y a pas de moment réservé pour qu'elles puissent le faire. Habituellement, ce sont les techniciennes-responsables qui transfèrent ces idées au cours des réunions avec l'équipe école dans lesquelles on leur accorde le rôle de faire le pont entre les éducatrices et le reste de l'équipe école. La communication au sein des équipes écoles se trouve à varier selon la relation qu'entretiennent les acteurs de l'école. En plus de cette relation, les facteurs qui influencent cette communication sont reliés à l'organisation des locaux et des horaires.

La participation aux activités sociales organisées pour les membres de l'équipe école ne remporte pas un succès équivalent pour toutes les éducatrices. L'ancienneté dans l'école et le sentiment d'appartenance viennent influencer la participation aux activités. Le nombre d'heures de travail semble également influencer la participation des éducatrices à ces activités. En effet, une éducatrice qui travaille une dizaine d'heures par semaine ne se sentira pas intégrée autant qu'une autre qui travaille une trentaine d'heures, ce qui influence sa participation aux activités sociales. La direction remplit un rôle prépondérant dans le développement des relations entre le service de garde et le reste de l'équipe école. Si elle a un leadership inclusif, les éducatrices seront plus présentes aux activités sociales ainsi qu'aux réunions.

Le rôle des éducatrices est perçu de manière différente par les membres des équipes écoles au sein d'une même école. Chez certaines répondantes, les éducatrices sont perçues comme ayant la responsabilité de prendre en charge les enfants à l'extérieur des heures de classe en réalisant avec eux des activités uniquement récréatives. Pour d'autres, elles sont perçues comme devant réaliser des activités qui favorisent le développement des enfants. Il existe une gradation dans les discours de cette vision du rôle des éducatrices. Cette vision influence la reconnaissance témoignée aux services de garde. En

effet, pour se voir témoigner de la reconnaissance, il doit y avoir une adéquation entre le rôle attendu et la tâche réalisée.

Pour poursuivre la réflexion sur la garde scolaire, il serait intéressant de procéder à une étude quantitative de l'intégration et de la reconnaissance au sein des équipes école. La méthode qualitative retenue pour mener à bien la recherche a permis de recueillir des résultats s'intéressant à la profondeur des discours. En se basant sur les résultats obtenus dans cette étude, une recherche quantitative permettrait de s'intéresser à une plus grande variété de cas. Ce type de méthode a pour avantage de permettre d'isoler les variables, ce qui fait en sorte qu'il serait possible de déterminer en quoi le sentiment d'intégration est lié à la reconnaissance en croisant des données recueillies dans des questionnaires. De plus, cette méthode offrirait une vision de la garde scolaire dans les autres régions du Québec, permettant de comprendre la réalité des écoles qui comptent un nombre réduit d'employés et d'élèves ainsi que celles qui en comptent un très grand nombre dans les grands centres urbains.

## Bibliographie

ABBOTT, Andrew

1988 *The system of professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago-Londres, University of Chicago Press.

ARGYRIS, Chris

1974 *Participation et organisation*, Paris, Dunod.

ASGEMSQ (Association des services de garde en milieu scolaire du Québec)

2015a *Plan stratégique 2015-2020*, Longueuil, Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.

2015b *Historique*, [<http://www.asgemsq.qc.ca/asgemsq/historique.html>] (30 novembre 2015)

2015c *Rapport annuel 2014-2015*, Longueuil, Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.

2015d *Mémoire Les services de garde en milieu scolaire : partenaires de la réussite éducative, à connaître et à reconnaître*, Longueuil, Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.

BERGER, Diane, Louise HÉROUX et Danielle SHÉRIDAN

2008 *L'éducation à l'enfance, une voie professionnelle à découvrir*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

BERTHIAUME, Daniel

1994 *Pour un service de garde de qualité*, Montréal, Logiques.

BRUN, Jean-Pierre et Ninon DUGAS

2005a « La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens », *Gestion*, vol. 30, numéro 2 : 79-88.

2005b *La reconnaissance au travail : une pratique riche de sens*, Québec, Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations.

CAMPENHOUDT, Luc Van et Raymond QUIVY

2011 *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

CFE (Conseil de la famille et de l'enfance)

2006 *Les familles, l'école et son service de garde : Un projet éducatif partagé?*, Québec, Conseil de la famille et de l'enfance : 17-20.

CHAMPY, Florent

2009 *La sociologie des professions*, Paris, Presses Universitaires de France.

CSE (Conseil supérieur de l'éducation)

2006 *Les services de garde en milieu scolaire: inscrire la qualité au cœur des priorités : avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CSDLJ (Commission scolaire De La Jonquière)

2015 *L'engagement de l'équipe*

*école*, [<http://www.csjonquiere.qc.ca/donnees/media/15/fichiers/Engagement%20de%20l'equipe%20ecole.pdf>] (13 octobre 2015)

COMMISSION SCOLAIRE DES DRAVEURS

2011 *Offre d'emploi : éducatrice en service de garde, Classe principale 1-2 postes*, [[https://www.csdraveurs.qc.ca/SiteWeb/Portail/Documents/Les%20services/Ress%20Hum/Offres%20emplois/soutien/S-2011-155-15\[426109\].pdf](https://www.csdraveurs.qc.ca/SiteWeb/Portail/Documents/Les%20services/Ress%20Hum/Offres%20emplois/soutien/S-2011-155-15[426109].pdf)] (29 février 2016)

DUMONT, Micheline, Michèle JEAN, Marie LAVIGUE et Jennifer STODDART

1982 *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Montréal, Quinze.

DURKHEIM, Émile

1960 *De la division du travail social* [1893], Paris, Presse universitaire de France.

1985 *Le suicide* [1897], Paris, Félix Alcan.

FCPQ (Fédération des comités de parents du Québec)

2003 *Le projet éducatif et le plan de réussite*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

GIGUÈRE, Claudine et Hélène DESROSIERS

2010 « Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants », dans : *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 5, fascicule 1.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

2015a *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*,

[[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R11.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R11.htm)] (1<sup>er</sup> octobre 2015)

2015b *Loi sur l'instruction publique*,

[[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)] (10 décembre 2015)

HONNETH, Axel

2000 *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Les Éditions du Cerf.

2004 « Reconnaissance » dans : CANTO-SPERDRE Monique (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 2*, Paris, Presses universitaires de France, 1640-1647.

LANDEKER, Werner

1971 « Les types d'intégration et leur mesure », dans : Raymond BOUDON (dir.) et Paul LAZARFELD, *Vocabulaire des sciences sociales; Concepts et indices*, Paris, Mouton, 37-48.

LAZZERI, Christian

2006 « Reconnaissance », dans : Sylvie MESURE et Patrick SAVIDAN (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presse universitaire de France, 958-961.

MEEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur)

2016a *Service de garde en milieu scolaire* [<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde/>] (30 mars 2016)

2016b *Valorisation de la profession enseignante*  
[<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/enseigner-au-quebec/valorisation-de-la-profession-enseignante/>] (17 mars 2016)

MEEESR (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)

2015a *Historique*. [<http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/>] (7 octobre 2015)

2015b *Composition du conseil d'établissement*.  
[<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/administratif/conseils-detablissement/questions-et-reponses/conseil-detablissement-dune-ecole/composition/>] (16 octobre 2015).

2015c *Indice de défavorisation*.  
[<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>] (14 octobre 2015)

2015d *Indice de défavorisation par école - 2014-2015*.  
[[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices\\_defavorisation\\_ecoles\\_2014\\_2015.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf)] (14 octobre 2015)

2015e *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes par école et adresse, selon le réseau d'enseignement, l'organisme responsable et le niveau scolaire, année scolaire 2013-2014.*

[[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Effectif\\_FGJ\\_ecoles\\_2014-15P.xls](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Effectif_FGJ_ecoles_2014-15P.xls)] (4 mars 2016)

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport)

2005 *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire : un outil souple et pratique*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

1977 *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre Vert*, Québec, Gouvernement du Québec.

1979 *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

2004 *Les services de garde en milieu scolaire : document d'information*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINTZBERG, Henry

1982 *Structures et dynamique des organisations*, Paris, Les Éditions d'organisation.

MUCCHIELLI, Alex

1983 *Rôles et communications dans les organisations*, Paris, Éditions E.S.F., Entreprise moderne d'édition : Les librairies techniques.

MUSSON, Steve

1999 *Les services de garde en milieu scolaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

OSGE (Office des services de garde à l'enfance) et SECRÉTARIAT À LA FAMILLE  
1997 *Rapport annuel 1996-1997*, Québec, Les Publications du Québec.

RICHARD, Jean-Luc

2006 « Intégration », dans : Sylvie MESURE (dir.) et Patrick SAVIDAN, *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, 636-637.

STEINER, Philippe

1999 « Intégration », dans *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert Seuil, 288.

TARDIF, Maurice et Louis LEVASSEUR

2010 *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*, Paris, PUF.

THOMPSON, James D.

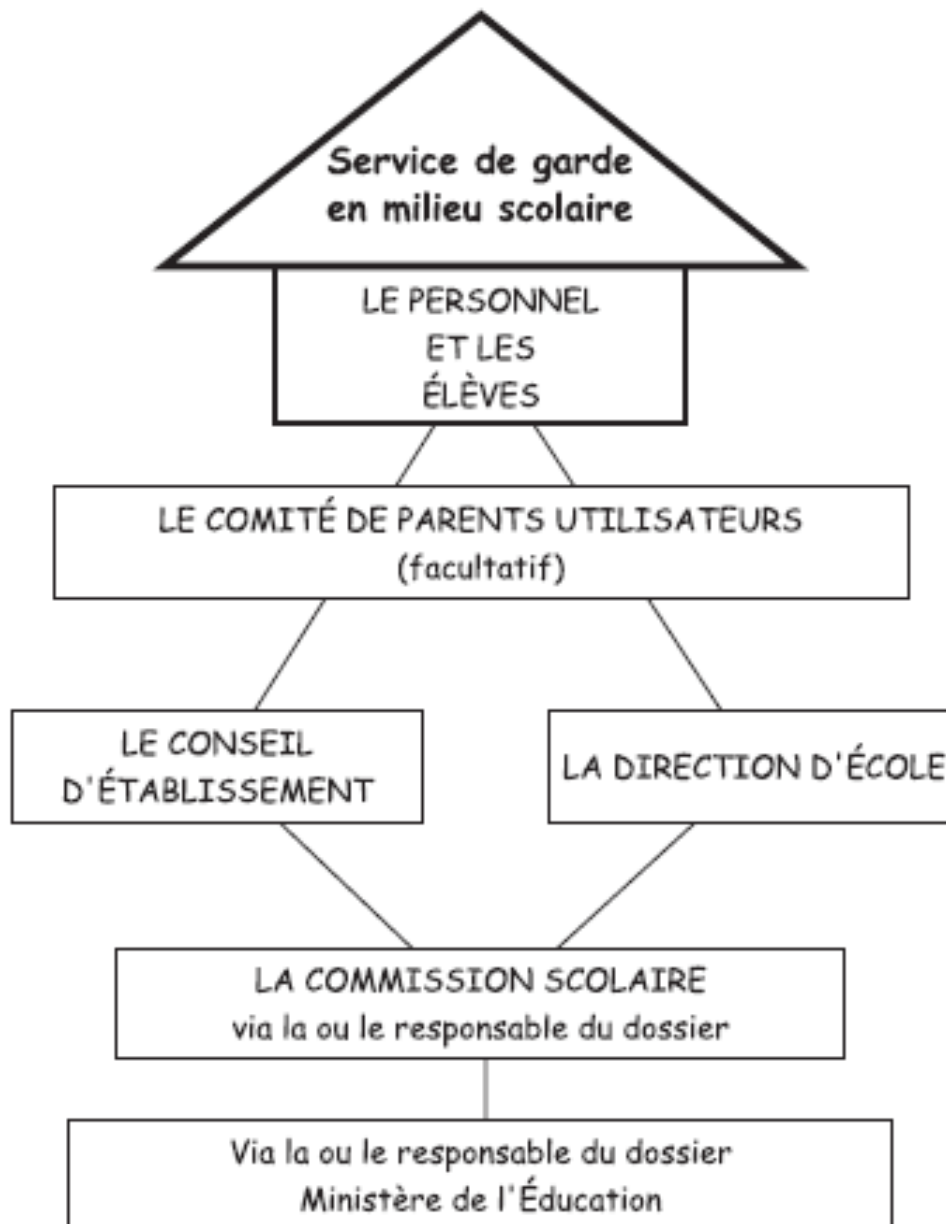
1967 *Organizations in action*, New York, McGraw-Hill.

VGQ (Vérificateur général du Québec)

2001 « Service de garde en milieu scolaire; vérification menée auprès du ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'écoles primaires » dans : VGQ, *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2000-2001 tome II*, Québec, Gouvernement du Québec, 227-261.

2008 « Service de garde en milieu scolaire » dans : VGQ, *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2007-2008, tome III*, Québec, Gouvernement du Québec, 258-281.

**ANNEXE 1 : Instances, comités et personnes associés au fonctionnement de la garde scolaire au Québec**



Source : Ministère de l'Éducation (2004, p. 16)

**ANNEXE 2 : Tableau synthèse de la typologie des formes et champs de la reconnaissance au travail**

	Reconnaissance existentielle	Reconnaissance de la pratique de travail	Reconnaissance de l'investissement dans le travail	Reconnaissance des résultats
Niveau horizontal	Par exemple : soutien face à un besoin personnel, rencontre sociale permettant la création de lien, etc.	Par exemple : mise en relief de la créativité lors de réunions d'équipe, félicitations adressées mutuellement, etc.	Par exemple : encouragements des pairs à maintenir l'effort, reconnaissant la ténacité d'un collègue, etc.	Par exemple : cadeau pour une réalisation professionnelle importante, fête entre pairs pour souligner une réussite, etc.
Niveau vertical ou hiérarchique	Par exemple : autorisation d'aménagements d'horaires, latitude décisionnelle offerte, etc.	Par exemple : félicitations adressées à un employé, appui positif de l'employé envers le patron, etc.	Par exemple : Prise en considération de la charge de travail dans l'évaluation des résultats, etc.	Par exemple : rencontre d'évaluation du rendement, mise en relief des bons coups en réunion, etc.
Niveau institutionnel ou macro	Par exemple : clarification des normes de rétribution, examen des enjeux humains dans la prise de décisions de gestion, etc.	Par exemple : programme de <i>coaching</i> et mentorat, etc.	Par exemple : reconnaissance des heures supplémentaires, reconnaissance des années de service, etc.	Par exemple : primes de motivation, prix d'excellence, etc.
Niveau externe (services)	Par exemple : accueil sympathique des fournisseurs, prise en considération de l'opinion du client, etc.	Par exemple : remerciement verbaux d'un client pour la qualité du service, etc.	Par exemple : félicitation par un client pour le travail d'un employé dans des conditions difficiles, etc.	Par exemple : cadeau du client (vin, chocolats...), augmentation de salaire lors de contrat subséquent, etc.

Source : adaptation de Brun et Dugas (2005, p. 21)

ANNEXE 3 : Schéma d'opérationnalisation

**Concept : Intégration**

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Intégration au sein de l'équipe école	Organisationnelle	Perception générale des membres de l'équipe école	Rôle au sein de l'équipe école <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur</li> <li>• Éducatrices</li> <li>• Technicienne-responsable</li> <li>• Enseignants</li> </ul>	Direction 2,4-6, T-R 2, 4-6 Éduc 2, 4-7 Ens 2, 4-7 Parent 4-7
			Tâches et responsabilités au sein de l'école <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur</li> <li>• Éducatrices</li> <li>• Technicienne-responsable</li> <li>• Enseignants</li> </ul>	
			Attitudes avec ses collègues ou ses employés <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur</li> <li>• Éducatrices</li> <li>• Technicienne-responsable</li> <li>• Enseignants</li> </ul>	
			Contribution au fonctionnement de l'école <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directeur</li> <li>• Éducatrices</li> <li>• Technicienne-responsable</li> <li>• Enseignants</li> </ul>	
		Fonctionnement du groupe	Ouverture aux nouveaux <ul style="list-style-type: none"> <li>• Système d'intégration des nouveaux</li> </ul>	Direction 3 T-R 3 Éduc 3 Ens 3 Parent 3
		Caractéristiques du groupe	Hiérarchique/Égalitaire Présence de sous-groupes Nombre de personnes Roulement du personnel	Direction 3 T-R 3 Éduc 3 Ens 3 Parent 3

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Intégration au sein de l'équipe école	Communicative	Communication formelle structurée	<p>Déroulement du conseil d'établissement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de tous les acteurs</li> <li>• Climat de la rencontre</li> <li>• Fréquence des interventions de chacun des groupes représentés</li> <li>• Personne en charge des présentations</li> <li>• Mention de dossiers concernant la garde scolaire</li> <li>• Rédaction de l'ordre du jour</li> </ul> <p>Déroulement des rencontres concernant les plans d'interventions des élèves</p> <p>Participation de tous les acteurs au Plan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de tous aux rencontres</li> <li>• Prise en compte du point de vue de tous les acteurs</li> </ul> <p>Déroulement d'autres rencontres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat de la rencontre</li> <li>• Fréquence</li> </ul>	<p>Direction</p> <p>7</p> <p>T-R</p> <p>7</p> <p>Éduc</p> <p>8</p> <p>Ens</p> <p>8</p> <p>Parent</p> <p>8</p>
		Communication formelle non-structurée	<p>Présence de discussions lors de l'échange des groupes entre les enseignants et les éducatrices</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat de la discussion</li> <li>• Fréquence</li> <li>• Durée</li> <li>• Obstacles rencontrés</li> </ul> <p>Visite en personne, appel téléphonique ou échange de mémos (entre : directeur, enseignants, éducatrices, technicienne-responsable) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat de la discussion</li> <li>• Fréquence</li> <li>• Durée</li> <li>• Obstacles rencontrés</li> </ul> <p>Utilisation du même vocabulaire (jargon)</p>	<p>Direction</p> <p>9</p> <p>T-R</p> <p>9</p> <p>Éduc</p> <p>10</p> <p>Ens</p> <p>10</p> <p>Parent</p> <p>9</p>

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Intégration au sein de l'équipe école	Communicative	Communication informelle	Présence d'activités sociales (ex : party de Noël, fin/début d'année, pool de hockey, loterie, repas au restaurant, anniversaires, etc.) <ul style="list-style-type: none"> <li>Participants</li> <li>Fréquence</li> </ul> Discussions personnelles  Présence de lieux/d'espaces quotidiens de rencontre (ex : salle des employés)	Direction 10 T-R 10 Éduc 11 Ens 11 Parent
	Dans les finalités		Partage d'objectifs communs <ul style="list-style-type: none"> <li>Sous-objectifs en lien avec les objectifs du groupe</li> <li>Actions concertées</li> </ul> Influence sur l'avenir <ul style="list-style-type: none"> <li>Consultations pour les changements à venir (Participants, Fréquence, Obstacles rencontrés)</li> <li>Participation à l'élaboration des mesures adaptatives</li> </ul> Prise de décisions communes <ul style="list-style-type: none"> <li>Consultations de tous les membres de l'équipe école</li> <li>Sentiment d'influence sur les décisions</li> </ul>	Direction 7.1, 7.2, 8 T-R 7.1, 7.2, 8 Éduc 8.1, 8.2, 9 Ens 8.1, 8.2, 9 Parent
	Fonctionnelle	Perception de l'utilité des autres membres de l'équipe école à son travail	Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école Apporter des idées constructives au travail d'autrui Augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches Partager de l'information	Direction 12, 14 T-R 12 Éduc 13 Ens 13, 15 Parent

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Intégration au sein de l'équipe école	Fonctionnelle	Perception de son utilité par rapport au travail des autres	Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école Apporter des idées constructives au travail d'autrui Augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches Partager de l'information	Direction 13 T-R 13 Éduc 14 Ens 14 Parent
		Type de couplage	Couplage de communauté • Partage de ressources de l'école Couplage séquentiel • Partage de ressources de l'école • Relation d'utilité linéaire (A est utile à B) Couplage réciproque • Partage de ressources de l'école • Relation d'utilité réciproque (A est utile à B et vice versa)	Direction 14 T-R 11 Éduc 12 Ens 12 Parent 10

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Intégration au projet éducatif	Perception du projet éducatif		<p>Utilité</p> <p>Place du service de garde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclus/Parallèle</li> <li>• Directement/ Indirectement</li> <li>• Indispensable/Utile/ Inutile</li> </ul> <p>Conscience et connaissance du projet éducatif</p>	<p>Direction 15, 15.2, 16, 16.1, 19</p> <p>T-R 14, 14.2, 15, 15.1, 17, 19</p> <p>Éduc 14, 15.2, 16, 16.1, 18, 20</p> <p>Ens 15, 16, 16.2, 17, 17.1, 20</p> <p>Parent 11, 11.2, 12, 12.1, 13</p>
	Communicative		<p>Présence de consultation lors de la rédaction du projet éducatif (décisions communes et influence sur l'avenir)</p> <p>Comité de rédaction (décisions communes et influence sur l'avenir)</p> <p>Connaissance d'une personne responsable du suivi</p> <p>Présence et participation aux rencontres de suivi</p>	<p>Direction 15.1</p> <p>T-R 14.1,</p> <p>Éduc 15.1</p> <p>Ens 16.1</p> <p>Parent 11.1</p>
	Fonctionnelle	Perception de l'utilité des autres membres de l'équipe école à l'atteinte des objectifs du projet éducatif	<p>Réalisation d'activités et d'interventions en lien avec le projet éducatif</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquence</li> </ul> <p>Participation à des rencontres de suivi du projet éducatif (apporter des idées constructives)</p> <p>Constance dans les efforts</p>	<p>Direction 18</p> <p>T-R 18</p> <p>Éduc 19</p> <p>Ens 19</p> <p>Parent</p>

		<p>Perception de son utilité par rapport à l'atteinte des objectifs du projet éducatif</p>	<p>Réalisation d'activités et d'interventions en lien avec le projet éducatif (objectifs communs)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquence</li> </ul> <p>Participation à des rencontres de suivi du projet éducatif (apporter des idées constructives)</p> <p>Constance dans les efforts</p>	<p>Direction 17 T-R 16 Educ 17 Ens 18 Parent</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

## Concept : Reconnaissance

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Reconnaissance du service de garde <sup>27</sup>	Existentielle	Niveau horizontal (collègues : éducatrices, enseignants, personnel de soutien)	Partage de locaux  Partage de matériel	Direction 24 T-R 21, 24, 26 Éduc 22, 25, 27 Ens 22, 23 Parent
		Niveau vertical (hiérarchique)	Locaux octroyés au SGMS  Octroi d'équipement	Direction 20, 21 T-R 22, 26 Éduc 23, 27 Ens 22, 24 Parent
		Niveau institutionnel (Commissions/règlements)	Possibilité de contacter le porteur de dossier de la CS (adresse courriel, numéro de tell)  Présence adéquate (selon les éducatrices) des SGMS dans les lois	Direction 24 T-R 25 Éduc 26 Ens 24 Parent
		Niveau externe (parents)	Répondre aux courriels  Être présent aux rencontres organisées par les SGMS Participer aux activités lorsque l'on est invité	Direction 24 T-R 23 Éduc 24 Ens 24 Parent 15

<sup>27</sup> Nous avons fait le choix de laisser de côté la sous-dimension *investissement dans le travail* en ce qui concerne la reconnaissance du service de garde, puisqu'elle ne s'applique pas à la reconnaissance d'une organisation.

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Reconnaissance du service de garde	Pratiques de travail	Niveau horizontal	Opinion sur le programme d'activités (ou sur les activités) du SGMS  Transfert d'information concernant les enfants en difficultés (Plan d'intervention)  Appréciation de la continuité des éléments vus en classe au SGMS	Direction 24 T-R 20, 24, 26 Educ 21, 25, 27 Ens 21, 23 Parent
		Niveau vertical	Opinion sur le programme d'activités (ou sur les activités) du SGMS Temps octroyé pour la planification des activités	Direction 20 T-R 22, 26 Educ 23, 27 Ens 24 Parent
		Niveau institutionnel	Personne-ressource disponible pour les services éducatifs	Direction 24 T-R 25 Educ 26 Ens 24 Parent
		Niveau externe	Opinion sur le programme d'activités (ou sur les activités) du SGMS	Direction 24 T-R 23 Educ 24 Ens 24 Parent 14

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Reconnaissance du service de garde	Résultats	Niveau horizontal	Appréciation quant à l'apport des SGMS à l'atteinte des objectifs de l'école	Direction 24 T-R 24, 26 Éduc 25, 27 Ens 23 Parent
		Niveau vertical	Commentaires au sujet de l'apport des SGMS à l'atteinte des objectifs de l'école <ul style="list-style-type: none"> <li>Vision complémentaire à l'école</li> </ul>	Direction 20 T-R 22, 26 Éduc 23, 27 Ens 24 Parent
		Niveau institutionnel	Commentaires au sujet de l'apport des SGMS à la qualité de l'éducation au QC	Direction 23 T-R 25 Éduc 26 Ens 24 Parent
		Niveau externe	Dire au personnel de garde scolaire que le service aide au développement de son enfant	Direction 24 T-R 23 Éduc 24 Ens 24 Parent 15

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Reconnaissance du personnel du service de garde	Existentielle	Niveau horizontal (collègues : éducatrices, enseignants, personnel de soutien)	Activités sociales inclusives	Direction 24
		Niveau vertical (hiérarchique)	Salutations	T-R 24, 26
			Consultation entre enseignants et éducatrices (demander l’opinion)	Educ 25, 27
Reconnaissance du personnel du service de garde	Existentielle	Niveau vertical (hiérarchique)	Connaître le nom et informations personnelles du personnel du SGMS	Ens 23
			Parent	
		Niveau institutionnel (Commissions/règlements)	Salutations	Direction 22
Reconnaissance du personnel du service de garde	Existentielle	Niveau vertical (hiérarchique)	Délégation des tâches (considérer compétente)	T-R 22, 26
			Connaître le nom et les informations personnelles du personnel du SGMS	Educ 23, 27
		Le directeur demande l’opinion des employées du SGMS	Ens 24	
Reconnaissance du personnel du service de garde	Existentielle	Niveau vertical (hiérarchique)	Invitation du personnel du SGMS aux rencontres de l’école	Parent
			Accès à des formations	
		Défense des employées du SGMS		
Reconnaissance du personnel du service de garde	Existentielle	Niveau institutionnel (Commissions/règlements)	Personnaliser les échanges entre la CS et les SGMS	Direction 23
				T-R 25
				Educ 26
Reconnaissance du personnel du service de garde	Existentielle	Niveau institutionnel (Commissions/règlements)		Ens 24
				Parent

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Reconnaissance du personnel du service de garde	Existentielle	Niveau externe (parents)	Salutations Connaître le nom et les informations personnelles du personnel du SGMS	Direction 24 T-R 23 Éduc 24 Ens 24 Parent 15
	Pratiques de travail	Niveau horizontal	Opinion positive sur les compétences des employées du SGMS	Direction 24 T-R 24, 26 Éduc 21, 25, 27 Ens 21, 23 Parent
		Niveau vertical	Opinion positive sur les compétences des employées du SGMS	Direction 20, 22 T-R 22, 26 Éduc 23, 27 Ens 24 Parent
		Niveau institutionnel	Soutien à la réalisation du programme d'activité	Direction 23 T-R 25 Éduc 26 Ens 24 Parent
		Niveau externe	Opinion positive sur les compétences des employées du SGMS	Direction 24 T-R 23 Éduc 24 Ens 24 Parent 14, 15

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Reconnaissance du personnel du service de garde	Investissement dans le travail	Niveau horizontal	Présence de félicitations pour les efforts et le temps investis	Direction 24 T-R 24, 26 Educ 25, 27 Ens 23 Parent
		Niveau vertical	Présence de félicitations pour les efforts et le temps investis	Direction 20, 22 T-R 22, 26 Educ 23, 27 Ens 24 Parent
		Niveau institutionnel	Reconnaissance de l'ancienneté (échelle salariale)	Direction 23 T-R 25 Educ 26 Ens 24 Parent
		Niveau externe	Présence de félicitations pour les efforts et le temps investis	Direction 24 T-R 23 Educ 24 Ens 24 Parent 15

Dimensions	Sous-Dimensions	Sous-sous-dimensions	Indicateurs	Question #
Reconnaissance du personnel du service de garde	Résultats	Niveau horizontal	Révision de notions vues en classes	Direction 24 T-R 24, 26 Éduc 25, 27 Ens 23 Parent
		Niveau vertical	Félicitations à la fin de l'année	Direction 22 T-R 22, 26 Éduc 23, 27 Ens 24 Parent
		Niveau institutionnel	CS souligne les bons coups des employés des SGMS	Direction 23 T-R 25 Éduc 26 Ens 24 Parent
		Niveau externe	Appréciation des devoirs bien faits  Donner un cadeau aux éducatrices de son enfant  Appel téléphonique pour remercier un employé pour son bon travail	Direction 24 T-R 23 Éduc 24 Ens 24 Parent 14, 15

## **ANNEXE 4 : Schéma d'entrevue direction**

### **Bloc 1 : Intégration au sein de l'équipe école**

Nous allons aborder dans un premier temps l'intégration des services de garde au sein de l'école et pour ce faire, nous allons nous intéresser aux liens entre les divers groupes qui y œuvrent.

#### **1 J'aimerais d'abord que vous vous présentiez.**

Sondes : (Fonction, année d'ancienneté, parcours scolaire/professionnel, équipe de travail)

#### **2 Comment percevez-vous votre rôle dans l'école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés.  
Comment vous vous décrieriez dans vos relations avec vos collègues?

#### **3 Comment décrieriez-vous l'équipe école?**

Sondes : nombre de personnes, qui est membres de l'équipe école?, roulement du personnel, intégration des nouveaux : Comment sont-ils intégrés? Système de gestion de conflits : si des conflits surviennent, Comment ceux-ci sont-ils réglés?

#### **4 Quel est le rôle de la technicienne-responsable dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la technicienne-responsable dans ses relations avec ses employés?

#### **5 Quel est le rôle des enseignants dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les enseignants dans leurs relations avec leurs collègues?

#### **6 Quel est le rôle des éducatrices du service de garde de votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les éducatrices dans leurs relations avec leurs collègues?

**7 À quelle occasion avez-vous des réunions avec les membres de l'équipe école?  
Comment ces réunions se déroulent-elles?**

Questions de relance : Quelle est la place de la garde scolaire dans ces réunions? Avez-vous des rencontres exclusives à propos du service de garde?

Sondes : Conseil d'établissement, plan d'intervention, autres réunions.

Fréquence des rencontres, personne en charge de présider la réunion, qui parle le plus?, présence d'un représentant du service de garde, sujet discuté (garde scolaire?), rédaction de l'ordre du jour, etc.

**7.1 Dans ces réunions, comment la prise de décisions se déroule-t-elle?**

**7.2 Comment votre opinion est-elle prise en considération?**

Sondes : Prise de décisions communes (consultations de tous les membres de l'équipe école, sentiment d'influence sur les décisions)

**8 Si l'anglais intensif était implanté dans l'école, comment le personnel de l'école serait-il mis à contribution?**

Sondes : Être tenu informé, donner des idées, les idées sont appliquées assurer un suivi, place du SGMS.

Question de relance : Est-ce qu'il y a des situations de ce genre qui se sont déjà produites dans l'école et qui vous viennent à l'esprit? Comment se sont-elles déroulées?

**9 Au quotidien, quelles sont les occasions d'échange entre vous et le reste du personnel de l'école?**

Question de relance : Pouvez-vous nous décrire le dernier échange que vous avez eu avec une employée du service de garde?

Sondes : Moyen de contact, sujet de la discussion, fréquence, durée, obstacles rencontrés, même vocabulaire technique.

**10 À quelles occasions avez-vous des activités sociales entre membres de l'équipe école?**

Sondes : (party des fêtes, fin/début d'année, pool de hockey, loterie, anniversaire, repas au restaurant), participants (SGMS), fréquence, qui les organise?

**11 Comment le travail s'organise-t-il lors de la préparation de la rentrée scolaire entre les membres de l'équipe école?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue-t-il à ce moment? Quels sont les autres moments?

Sondes : Climat du moment, obstacles rencontrés.

**12 Quel est l'apport du travail de chacun à la réalisation de vos tâches?**

Question de relance : Avez-vous des exemples?

(enseignants, éducatrices, technicienne-responsable) Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information.

**13 Quel est l'apport de votre travail à la réalisation des tâches des autres membres de l'équipe école?**

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information

**14 Si le service de garde n'existait pas quelles répercussions cela aurait sur votre travail?**

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information

**Bloc 2 : Intégration des SGMS au projet éducatif**

Nous abordons maintenant le second bloc qui porte sur le projet éducatif.

## **15 Parlez-nous du projet éducatif de votre école.**

Sonde : Connaissance/Conscience du projet, mise en place, fonction, perception de la place du service de garde.

\*\*\*Si le projet n'est pas utilisé dans l'école ou connu de la personne, poser la question suivante :  
Comment les objectifs de l'école sont-ils diffusés? De quelle manière sont-ils appliqués?

### **15.1 Comment le projet éducatif est-il appliqué dans l'école?**

Sondes : Présence de consultation lors de la rédaction du projet éducatif, connaissance d'une personne responsable du suivi, présence et participation aux rencontres de suivi

### **15.2 Que pensez-vous du projet éducatif de l'école?**

## **16 Quelle est la place du service de garde dans le projet éducatif?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue à l'atteinte des objectifs du projet éducatif?

### **16.1 \*Question spécifique en rapport avec un objectif du projet éducatif de l'école\***

(Exemple : Comment le service de garde contribue-t-il à l'amélioration de la sécurité dans la cours de l'école?)

## **17 Comment décririez-vous votre participation individuelle au projet éducatif de l'école?**

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, constance dans les efforts.

## **18 Comment les autres membres de l'école participent-ils au projet éducatif?**

(Autres enseignants, direction, éducatrices, technicienne-responsable)

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, Constance dans les efforts.

## **19 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande participation du service de garde au projet éducatif?**

### **Bloc 3 : Reconnaissance des SGMS et de leur personnel**

**20 Si vous aviez à décrire le service de garde de votre école et ses employés à un parent qui visite l'école, qu'en diriez-vous?**

Sondes : Opinion sur le programme d'activités, vision complémentaire à l'école.

**21 Comment l'attribution des locaux s'est-elle passée?**

Question de relance : Et pour le matériel?

Sondes : Motivations, obstacles rencontrés, personnes impliqués dans la décision.

Nous allons maintenant aborder la reconnaissance manifestée par les acteurs du milieu scolaire.

**22 Comment montrez-vous de l'appréciation au SG et à son personnel?**

Sondes : Invitation du personnel du SGMS aux rencontres de l'école, délégation des tâches (considérer compétentes), félicitations à la fin de l'année, présence de félicitations pour les efforts et le temps investis, défense des employés du SGMS, salutations, connaître le nom et les informations personnelles du personnel du SGMS.

**23 Comment la CS montre-t-elle son appréciation au SG et à son personnel?**

Sondes CS : personnes-ressources disponibles à la CS. Présence adéquate (selon les éducatrices) des SGMS dans les lois, commentaires au sujet de l'apport des SGMS à la qualité de l'éducation au QC.

Personnaliser les échanges entre la CS et les SGMS. Soutien à la réalisation du programme d'activités. Reconnaissance de l'ancienneté (échelle salariale). CS souligne les bons coups des employés des SGMS par l'entremise de communication aux écoles.

**24 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande reconnaissance de la garde scolaire et de son personnel dans votre école?**

Ce que nous avons discuté jusqu'à maintenant fait le tour de nos questions. Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter en rapport avec le SGMS et les relations au sein de l'école?

## ANNEXE 5 : Schéma d'entrevue technicienne-responsable

### **Bloc 1 : Intégration au sein de l'équipe école**

Nous allons aborder dans un premier temps l'intégration des services de garde au sein de l'école et pour ce faire, nous allons nous intéresser aux liens entre les divers groupes qui y œuvrent.

#### **1 J'aimerais d'abord que vous vous présentiez.**

Sondes : (Fonction, année d'ancienneté, parcours scolaire/professionnel, équipe de travail)

#### **2 Comment percevez-vous votre rôle dans l'école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés : Comment vous vous décrieriez dans vos relations avec vos collègues?

#### **3 Comment décrieriez-vous l'équipe école?**

Sondes : nombre de personnes. Qui est membres de l'équipe école? Roulement du personnel, intégration des nouveaux : Comment sont-ils intégrés? Système de gestion de conflits, si des conflits surviennent, comment ceux-ci sont-ils réglés?

#### **4 Quel est le rôle de la direction dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la direction dans ses relations avec ses employés?

#### **5 Quel est le rôle des enseignants dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les enseignants dans leurs relations avec leurs collègues?

#### **6 Quel est le rôle des éducatrices du service de garde de votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les éducatrices dans leurs relations avec leurs collègues?

**7 À quelle occasion avez-vous des réunions avec les membres de l'équipe école?  
Comment ces réunions se déroulent-elles?**

Questions de relance : Quelle est la place de la garde scolaire dans ces réunions? Avez-vous des rencontres exclusives à propos du service de garde?

Sondes : Conseil d'établissement, plan d'intervention, autres réunions.

Fréquence des rencontres, personne en charge de présider la réunion. Qui parle le plus?, Présence d'un représentant du service de garde, sujet discuté (garde scolaire?), rédaction de l'ordre du jour, etc.

**7.1 Dans ces réunions, comment la prise de décisions se déroule-t-elle?**

**7.2 Comment votre opinion est-elle prise en considération?**

Sondes : Prise de décisions communes (consultations de tous les membres de l'équipe école, sentiment d'influence sur les décisions)

**8 Si l'anglais intensif était implanté dans l'école, de quelle manière seriez-vous mis à contribution?**

Sondes : Être tenu informé, donner des idées, les idées sont appliquées assurer un suivi, place du SGMS.

Question de relance : Est-ce qu'il y a des situations de ce genre qui se sont déjà produites dans l'école et qui vous viennent à l'esprit? Comment se sont-elles déroulées?

**9 Au quotidien, quelles sont les occasions d'échange entre vous et le reste du personnel de l'école?**

Question de relance : Pouvez-vous nous décrire le dernier échange que vous avez eu avec une employée du service de garde?

Sondes : Moyen de contact, sujet de la discussion, fréquence, durée, obstacles rencontrés, même vocabulaire technique.

**10 À quelles occasions avez-vous des activités sociales entre membres de l'équipe école?**

Sondes : (party des fêtes, fin/début d'année, pool de hockey, loterie, anniversaire, repas au restaurant), participants (SGMS), fréquence, qui les organise?

**11 Comment le travail s'organise lors de la préparation de la rentrée scolaire entre les membres de l'équipe école?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue-t-il à ce moment? Quels sont les autres moments?

Sondes : Climat du moment, obstacles rencontrés.

**12 Quel est l'apport du travail de chacun à la réalisation de vos tâches?**

Question de relance : Avez-vous des exemples?

(Autres enseignants, direction, éducatrices, technicienne-responsable)

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information

**13 Quel est l'apport de votre travail à la réalisation des tâches des autres membres de l'équipe école?**

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information

**Bloc 2 : Intégration des SGMS au projet éducatif**

Nous abordons maintenant le second bloc qui porte sur le projet éducatif.

**14 Parlez-nous du projet éducatif de votre école.**

Sonde : Connaissance/Conscience du projet, mise en place, fonction, perception de la place du service de garde.

\*\*\*Si le projet n'est pas utilisé dans l'école ou connu de la personne, poser la question suivante : Comment les objectifs de l'école sont-ils diffusés? De quelle manière sont-ils appliqués?

**14.1 Comment le projet éducatif est-il appliqué dans l'école?**

Sondes : Présence de consultation lors de la rédaction du projet éducatif, connaissance d'une personne responsable du suivi, présence et participation aux rencontres de suivi

**14.2 Que pensez-vous du projet éducatif de l'école?**

**15 Quelle est la place du service de garde dans le projet éducatif?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue à l'atteinte des objectifs du projet éducatif?

**15.1 \*Question spécifique en rapport avec un objectif du projet éducatif de l'école\***

(Exemple : Comment le service de garde contribue-t-il à l'amélioration de la sécurité dans la cours de l'école?)

**16 Comment décririez-vous votre participation individuelle au projet éducatif de l'école?**

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, constance dans les efforts

**17 Comment le programme d'activités est-il lié au projet éducatif?**

**18 Comment les autres membres de l'école participent-ils au projet éducatif?**

(Autres enseignants, direction, éducatrices, technicienne-responsable)

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, constance dans les efforts

**19 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande participation du service de garde au projet éducatif?**

**Bloc 3 : Reconnaissance des SGMS et de leur personnel**

**20 Si vous aviez à décrire le service de garde de votre école et ses employés à un parent qui visite l'école, qu'en diriez-vous?**

Sondes : Opinion sur le programme d'activités, vision complémentaire à l'école.

## **21 Comment l'attribution des locaux s'est-elle passée?**

Question de relance : Et pour le matériel?

Sondes : Motivations, obstacles rencontrés, personnes impliqués dans la décision

Nous allons maintenant aborder la reconnaissance manifestée par les acteurs du milieu scolaire.

## **22 Comment la direction montre-t-elle son appréciation à vous, aux éducatrices et au SG?**

Sondes : Invitation du personnel du SGMS aux rencontres de l'école, délégation des tâches (considérer compétentes), félicitations à la fin de l'année, présence de félicitations pour les efforts et le temps investis, défense des employés du SGMS, salutations, connaître le nom et les informations personnelles du personnel du SGMS,

## **23 Comment les parents montrent-t-ils leur appréciation à vous, aux éducatrices et au SG?**

Sondes parents : Salutations, connaître le nom du personnel du SGMS, être présent aux rencontres organisées par les SGMS.

Opinion sur le programme d'activités (ou sur les activités) du SGMS, dire au personnel de garde scolaire que le service aide au développement de son enfant, opinion sur les compétences des employés du SGMS, présence de félicitations pour les efforts et le temps investis, donner un cadeau aux éducatrices de son enfant.

## **24 Comment les enseignants montrent-t-ils leur appréciation à vous, aux éducatrices et au SG?**

Sondes enseignants : Partage de locaux, partage de matériel, transfert d'information concernant les enfants en difficultés (plan d'intervention), appréciation de la continuité des éléments vus en classe au SGMS, commentaires au sujet de l'apport des SGMS à l'atteinte des objectifs de l'école.

Consultation entre enseignants et éducatrices (demander l'opinion), connaître le nom du personnel du SGMS, opinion sur les compétences des employés du SGMS, présence de félicitations pour les efforts et le temps investis, révision de notions vues en classes

**25 Comment la CS montrent-elle son appréciation à vous, aux éducatrices et au SG?**

Sondes CS : Personnes-ressources disponibles à la CS. Présence adéquate (selon les éducatrices) des SGMS dans les lois. Commentaires au sujet de l'apport des SGMS à la qualité de l'éducation au QC.

Personnaliser les échanges entre la CS et les SGMS. Soutien à la réalisation du programme d'activités. Reconnaissance de l'ancienneté (échelle salariale). CS souligne les bons coups des employés des SGMS par l'entremise de communication aux écoles

**26 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande reconnaissance de la garde scolaire et de son personnel dans votre école?**

Ce que nous avons discuté jusqu'à maintenant fait le tour de nos questions, est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter en rapport avec le SGMS et les relations au sein de l'école.

## **ANNEXE 6 : Schéma d'entrevue éducatrice**

### **Bloc 1 : Intégration au sein de l'équipe école**

Nous allons aborder dans un premier temps l'intégration des services de garde au sein de l'école et pour ce faire, nous allons nous intéresser aux liens entre les divers groupes qui y œuvrent.

#### **1 J'aimerais d'abord que vous vous présentiez.**

Sondes : (Fonction, année d'ancienneté, parcours scolaire/professionnel, équipe de travail)

#### **2 Comment percevez-vous votre rôle dans l'école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés : Comment vous vous décrieriez dans vos relations avec vos collègues?

#### **3 Comment décrieriez-vous l'équipe école?**

Sondes : nombre de personnes : Qui est membres de l'équipe école? Roulement du personnel, intégration des nouveaux : Comment sont-ils intégrés? Système de gestion de conflits : Si des conflits surviennent, comment ceux-ci sont-ils réglés?

#### **4 Quel est le rôle de la direction dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la direction dans ses relations avec ses employés?

#### **5 Quel est le rôle des enseignants dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les enseignants dans leurs relations avec leurs collègues?

#### **6 Quel est le rôle de la technicienne-responsable dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la technicienne-responsable dans ses relations avec ses employés?

## **7 Quel est le rôle des autres éducatrices du service de garde de votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les éducatrices dans leurs relations avec leurs collègues?

## **8 À quelle occasion avez-vous des réunions avec les membres de l'équipe école? Comment ces réunions se déroulent-elles?**

Questions de relance : Quelle est la place de la garde scolaire dans ces réunions? Avez-vous des rencontres exclusives à propos du service de garde?

Sondes : Conseil d'établissement, Plan d'intervention, Autres réunions. Fréquence des rencontres, personne en charge de présider la réunion. Qui parle le plus?, Présence d'un représentant du service de garde, sujet discuté (garde scolaire?), rédaction de l'ordre du jour, etc.

### **8.1 Dans ces réunions, comment la prise de décisions se déroule-t-elle?**

### **8.2 Comment votre opinion est-elle prise en considération?**

Sondes : Prise de décisions communes (consultations de tous les membres de l'équipe école, sentiment d'influence sur les décisions)

## **9 Si l'anglais intensif était implanté dans l'école, de quelle manière seriez-vous mis à contribution?**

Sondes : Être tenu informé, donner des idées, les idées sont appliquées assurer un suivi, place du SGMS.

Question de relance : Est-ce qu'il y a des situations de ce genre qui se sont déjà produites dans l'école et qui vous viennent à l'esprit? Comment se sont-elles déroulées?

## **10 Au quotidien, quelles sont les occasions d'échange entre vous et le reste du personnel de l'école?**

Question de relance : Pouvez-vous nous décrire le dernier échange que vous avez eu avec une employée du service de garde?

Sondes : Moyen de contact, sujet de la discussion, fréquence, durée, obstacles rencontrés, même vocabulaire technique.

**11 À quelles occasions avez-vous des activités sociales entre membres de l'équipe école?**

Sondes : (party des fêtes, fin/début d'année, pool de hockey, loterie, anniversaire, repas au restaurant), participants (SGMS), fréquence, qui les organise?

**12 Comment le travail s'organise lors de la préparation de la rentrée scolaire entre les membres de l'équipe école?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue-t-il à ce moment? Quels sont les autres moments?

Sondes : Climat du moment, obstacles rencontrés.

**13 Quel est l'apport du travail de chacun à la réalisation de vos tâches?**

Question de relance : Avez-vous des exemples?

(Enseignants, direction, autres éducatrices, technicienne-responsable) Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, Augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, Partager de l'information

**14 Quel est l'apport de votre travail à la réalisation des tâches des autres membres de l'équipe école?**

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information

**Bloc 2 : Intégration des SGMS au projet éducatif**

Nous abordons maintenant le second bloc qui porte sur le projet éducatif.

**15 Parlez-nous du projet éducatif de votre école.**

Sonde : Connaissance/Conscience du projet, mise en place, fonction, perception de la place du service de garde.

\*\*\*Si le projet n'est pas utilisé dans l'école ou connu de la personne, poser la question suivante :  
Comment les objectifs de l'école sont-ils diffusés? De quelle manière sont-ils appliqués?

### **15.1 Comment le projet éducatif est-il appliqué dans l'école?**

Sondes : Présence de consultation lors de la rédaction du projet éducatif, connaissance d'une personne responsable du suivi, présence et participation aux rencontres de suivi.

### **15.2 Que pensez-vous du projet éducatif de l'école?**

### **16 Quelle est la place du service de garde dans le projet éducatif?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue à l'atteinte des objectifs du projet éducatif?

#### **16.1 \*Question spécifique en rapport avec un objectif du projet éducatif de l'école\***

(Exemple : Comment le service de garde contribue-t-il à l'amélioration de la sécurité dans la cours de l'école?)

### **17 Comment décririez-vous votre participation individuelle au projet éducatif de l'école?**

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, constance dans les efforts.

### **18 Comment le programme d'activités est-il lié au projet éducatif?**

### **19 Comment les autres membres de l'école participent-ils au projet éducatif?**

(Autres enseignants, direction, éducatrices, technicienne-responsable)

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, constance dans les efforts.

### **20 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande participation du service de garde au projet éducatif?**

**21 Si vous aviez à décrire le service de garde de votre école et ses employés à un parent qui visite l'école, qu'en diriez-vous?**

Sondes : Opinion sur le programme d'activités, vision complémentaire à l'école.

**22 Comment l'attribution des locaux s'est-elle passée?**

Question de relance : Et pour le matériel?

Sondes : Motivations, obstacles rencontrés, personnes impliqués dans la décision.

Nous allons maintenant aborder la reconnaissance manifestée par les acteurs du milieu scolaire.

**23 Comment la direction montre-t-elle son appréciation aux éducatrices, à la technicienne-responsable et au SG?**

Sondes : Invitation du personnel du SGMS aux rencontres de l'école, délégation des tâches (considérer compétentes), félicitations à la fin de l'année, présence de félicitations pour les efforts et le temps investis, défense des employées du SGMS, salutations, connaître le nom et les informations personnelles du personnel du SGMS.

**24 Comment les parents montrent-t-ils leur appréciation aux éducatrices, à la technicienne-responsable et au SG?**

Sondes : Salutations; connaître le nom du personnel du SGMS. Être présent aux rencontres organisées par les SGMS.

Opinion sur le programme d'activités (ou sur les activités) du SGMS, dire au personnel de garde scolaire que le service aide au développement de son enfant, opinion sur les compétences des employées du SGMS. Présence de félicitations pour les efforts et le temps investis. Donner un cadeau aux éducatrices de son enfant.

**25 Comment les enseignants montrent-t-ils leur appréciation aux éducatrices, à la technicienne-responsable et au SG?**

Sondes : Partage de locaux, partage de matériel. Transfert d'information concernant les enfants en difficultés (plan d'intervention), appréciation de la continuité des éléments vus en classe au SGMS. Commentaires au sujet de l'apport des SGMS à l'atteinte des objectifs de l'école.

Consultation entre enseignants et éducatrices (demander l'opinion), Connaître le nom du personnel du SGMS. Opinion sur les compétences des employés du SGMS. Présence de félicitations pour les efforts et le temps investis, révision de notions vues en classes.

**26 Comment la CS montre-t-elle son appréciation aux éducatrices, à la technicienne-responsable et au SG?**

Sondes : Personnes-ressources disponibles à la CS. Présence adéquate (selon les éducatrices) des SGMS dans les lois. Commentaires au sujet de l'apport des SGMS à la qualité de l'éducation au QC.

Personnaliser les échanges entre la CS et les SGMS. Soutien à la réalisation du programme d'activités. Reconnaissance de l'ancienneté (échelle salariale). CS souligne les bons coups des employés des SGMS par l'entremise de communication aux écoles.

**27 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande reconnaissance de la garde scolaire et de son personnel dans votre école?**

Ce que nous avons discuté jusqu'à maintenant fait le tour de nos questions, est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter en rapport avec le SGMS et les relations au sein de l'école?

## ANNEXE 7 : Schéma d'entrevue enseignant

### **Bloc 1 : Intégration au sein de l'équipe école**

Nous allons aborder dans un premier temps l'intégration des services de garde au sein de l'école et pour ce faire, nous allons nous intéresser aux liens entre les divers groupes qui y œuvrent.

#### **1 J'aimerais d'abord que vous vous présentiez.**

Sondes : (Fonction, année d'ancienneté, parcours scolaire/professionnel)

#### **2 Comment percevez-vous votre rôle dans l'école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés : Comment vous vous décrieriez dans vos relations avec vos collègues?

#### **3 Comment décrieriez-vous l'équipe école?**

Sondes : Nombre de personnes. Qui est membres de l'équipe école? Roulement du personnel, intégration des nouveaux. Comment sont-ils intégrés? Système de gestion de conflits : Si des conflits surviennent, comment ceux-ci sont-ils réglés?

#### **4 Quel est le rôle de la direction dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la direction dans ses relations avec ses employés?

#### **5 Quel est le rôle des autres enseignants dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les enseignants dans leurs relations avec leurs collègues?

#### **6 Quel est le rôle de la technicienne-responsable dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la technicienne-responsable dans ses relations avec ses collègues?

## **7 Quel est le rôle des éducatrices du service de garde de votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les éducatrices dans leurs relations avec leurs collègues?

## **8 À quelle occasion avez-vous des réunions avec les membres de l'équipe école? Comment ces réunions se déroulent-elles?**

Questions de relance : Quelle est la place de la garde scolaire dans ces réunions? Avez-vous des rencontres exclusives à propos du service de garde?

Sondes : Conseil d'établissement, plan d'intervention, autres réunions.

Fréquence des rencontres, personne en charge de présider la réunion. Qui parle le plus? Présence d'un représentant du service de garde, sujet discuté (garde scolaire?), rédaction de l'ordre du jour, etc.

### **8.1 Dans ces réunions, comment la prise de décisions se déroule-t-elle?**

### **8.2 Comment votre opinion est-elle prise en considération?**

Sondes : Prise de décisions communes (consultations de tous les membres de l'équipe école, Ssentiment d'influence sur les décisions)

## **9 Si l'anglais intensif était implanté dans l'école, de quelle manière seriez-vous mis à contribution?**

Sondes : Être tenu informé, donner des idées, les idées sont appliquées, assurer un suivi, place du SGMS

Question de relance : Est-ce qu'il y a des situations de ce genre qui se sont déjà produites dans l'école et qui vous viennent à l'esprit? Comment se sont-elles déroulées?

## **10 Au quotidien, quelles sont les occasions d'échange entre vous et le reste du personnel de l'école?**

Question de relance : Pouvez-vous nous décrire le dernier échange que vous avez eu avec une employée du service de garde?

Sondes : Moyen de contact, sujet de la discussion, fréquence, durée, obstacles rencontrés, même vocabulaire technique.

**11 À quelles occasions avez-vous des activités sociales entre membres de l'équipe école?**

Sondes : (party des fêtes, fin/début d'année, pool de hockey, loterie, anniversaire, repas au restaurant), participants (SGMS), fréquence, qui les organise?

**12 Comment le travail s'organise lors de la préparation de la rentrée scolaire entre les membres de l'équipe école?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue-t-il à ce moment? Quels sont les autres moments?

Sondes : Climat du moment, obstacles rencontrés.

**13 Quel est l'apport du travail de chacun à la réalisation de vos tâches?**

Question de relance : Avez-vous des exemples?

(Autres enseignants, direction, éducatrices, technicienne-responsable)

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information.

**14 Quel est l'apport de votre travail à la réalisation des tâches des autres membres de l'équipe école?**

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information.

**15 Si le service de garde n'existait pas quelles répercussions cela auraient sur votre travail?**

Sondes : Partager de ressources avec les autres membres de l'équipe école, apporter des idées constructives au travail d'autrui, augmentation de l'efficacité dans la réalisation des tâches, partager de l'information.

## **Bloc 2 : Intégration des SGMS au projet éducatif**

Nous abordons maintenant le second bloc qui porte sur le projet éducatif.

### **16 Parlez-nous du projet éducatif de votre école.**

Sonde : Connaissance/Conscience du projet, mise en place, fonction, perception de la place du service de garde.

\*\*\*Si le projet n'est pas utilisé dans l'école ou connu de la personne, poser la question suivante :  
Comment les objectifs de l'école sont-ils diffusés? De quelle manière sont-ils appliqués?

#### **16.1 Comment le projet éducatif est-il appliqué dans l'école?**

Sondes : Présence de consultation lors de la rédaction du projet éducatif, connaissance d'une personne responsable du suivi, présence et participation aux rencontres de suivi.

#### **16.2 Que pensez-vous du projet éducatif de l'école?**

### **17 Quelle est la place du service de garde dans le projet éducatif?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue à l'atteinte des objectifs du projet éducatif?

#### **17.1 \*Question spécifique en rapport avec un objectif du projet éducatif de l'école\***

(Exemple : Comment le service de garde contribue-t-il à l'amélioration de la sécurité dans la cours de l'école?)

### **18 Comment décririez-vous votre participation individuelle au projet éducatif de l'école?**

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, constance dans les efforts.

### **19 Comment les autres membres de l'école participent-ils au projet éducatif?**

(Autres enseignants, direction, éducatrices, technicienne-responsable)

Sondes : Réalisation d'activités, interventions en lien avec le projet éducatif, participation au rencontre de suivi, constance dans les efforts.

**20 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande participation du service de garde au projet éducatif?**

### **Bloc 3 : Reconnaissance des SGMS et de leur personnel**

**21 Si vous aviez à décrire le service de garde de votre école et ses employés à un parent qui visite l'école, qu'en diriez-vous?**

Sondes : Opinion sur le programme d'activités, vision complémentaire à l'école.

**22 Comment l'attribution des locaux s'est-elle passée?**

Question de relance : Et pour le matériel?

Sondes : Motivations, obstacles rencontrés, personnes impliqués dans la décision

**23 Comment montrez-vous de la reconnaissance au SGMS et à son personnel?**

Sondes : Partage de locaux, partage de matériel. Transfert d'information concernant les enfants en difficultés (plan d'intervention), appréciation de la continuité des éléments vus en classe au SGMS. Commentaires au sujet de l'apport des SGMS à l'atteinte des objectifs de l'école.

Consultation entre enseignants et éducatrices (demander l'opinion), connaître le nom du personnel du SGMS. Opinion sur les compétences des employés du SGMS. Présence de félicitations pour les efforts et le temps investis, révision de notions vues en classes.

**24 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande reconnaissance de la garde scolaire et de son personnel dans votre école?**

Ce que nous avons discuté jusqu'à maintenant fait le tour de nos questions, est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter en rapport avec le SGMS et les relations au sein de l'école.

## ANNEXE 8 : Schéma d'entrevue parent

### **Bloc 1 : Intégration au sein de l'équipe école**

Nous allons aborder dans un premier temps l'intégration des services de garde au sein de l'école et pour ce faire, nous allons nous intéresser aux liens entre les divers groupes qui y œuvrent.

#### **1 J'aimerais d'abord que vous vous présentiez.**

Sondes : (Emploi, implication auprès de l'école, nombre d'années d'engagement, motivations pour s'engager).

#### **2 Comment percevez-vous votre rôle au sein du comité auquel vous siégé?**

#### **3 Comment décririez-vous l'équipe école?**

Sondes : nombre de personnes : Qui est membres de l'équipe école? Roulement du personnel, intégration des nouveaux : Comment sont-ils intégrés? Système de gestion de conflits : Si des conflits surviennent, comment ceux-ci sont-ils réglés?

#### **4 Quel est le rôle de la direction dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la direction dans ses relations avec ses employés?

#### **5 Quel est le rôle des enseignants dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les enseignants dans leurs relations avec leurs collègues?

#### **6 Quel est le rôle de la technicienne-responsable dans votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous la technicienne-responsable dans ses relations avec ses collègues?

## **7 Quel est le rôle des éducatrices du service de garde de votre école?**

Sondes : tâches et responsabilités au sein de l'école, attitudes avec ses collègues ou ses employés (type de leadership) : Comment décrieriez-vous les éducatrices dans leurs relations avec leurs collègues?

## **8 Comment les réunions de votre comité se déroulent-elles?**

Relance : Quelle est la place des SGMS dans ces réunions?

Fréquence des rencontres, personne en charge de présider la réunion. Qui parle le plus? Présence d'un représentant du service de garde, sujet discuté (garde scolaire?), rédaction de l'ordre du jour, etc.

## **9 Au quotidien, comment se passent les échanges entre vous et le personnel de l'école?**

Question de relance : Pouvez-vous nous décrire le dernier échange que vous avez eu avec une employée du service de garde?

Sondes : Moyen de contact, sujet de la discussion, fréquence, durée, obstacles rencontrés.

## **10 Pouvez-vous me raconter comment la rentrée scolaire se déroule-t-elle pour vous?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue-t-il à ce moment? Quels sont les autres moments similaires?

Sondes : Climat du moment, obstacles rencontrés.

### **Bloc 2 : Intégration des SGMS au projet éducatif**

Nous abordons maintenant le second bloc qui porte sur le projet éducatif.

## **11 Parlez-nous du projet éducatif de votre école.**

Sonde : Connaissance/Conscience du projet, mise en place, fonction, perception de la place du service de garde.

\*\*\*Si le projet n'est pas utilisé dans l'école ou connu de la personne, poser la question suivante : Comment les objectifs de l'école sont-ils diffusés? De quelle manière sont-ils appliqués?

### **11.1 Comment le projet éducatif est-il appliqué dans l'école?**

Sondes : Présence de consultation lors de la rédaction du projet éducatif, connaissance d'une personne responsable du suivi, présence et participation aux rencontres de suivi.

### **11.2 Que pensez-vous du projet éducatif de l'école?**

### **12 Quelle est la place du service de garde dans le projet éducatif?**

Question de relance : Comment le service de garde contribue à l'atteinte des objectifs du projet éducatif?

#### **12.1 \*Question spécifique en rapport avec un objectif du projet éducatif de l'école\***

(Exemple : Comment le service de garde contribue-t-il à l'amélioration de la sécurité dans la cours de l'école?)

### **13 Selon vous, qu'est-ce qui permettrait une plus grande participation du service de garde au projet éducatif?**

### **Bloc 3 : Reconnaissance des SGMS et de leur personnel**

### **14 Si vous aviez à décrire le service de garde de votre école et ses employés à un nouveau voisin qui souhaite inscrire ses enfants à l'école, qu'en diriez-vous?**

Sondes : Opinion sur le programme d'activités, vision complémentaire à l'école.

### **15 Comment montrez-vous votre appréciation aux employés du SGMS?**

Sondes parents : Salutations; connaître le nom du personnel du SGMS. Être présent aux rencontres organisées par les SGMS.

Opinion sur le programme d'activités (ou sur les activités) du SGMS, dire au personnel de garde scolaire que le service aide au développement de son enfant, opinion sur les compétences des employés du SGMS, présence de félicitations pour les efforts et le temps investis donner un cadeau aux éducatrices de son enfant.

Ce que nous avons discuté jusqu'à maintenant fait le tour de nos questions, est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez ajouter en rapport avec le SGMS et les relations au sein de l'école.

**ANNEXE 9 : Analyse documentaire**

**GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU**

**Analyse du projet éducatif :**

1. Mention du SGMS

Oui \_\_\_

Non \_\_\_

a. Abordé en

Parallèle avec le reste de l'école \_\_\_

Intégré à l'école \_\_\_

2. Importance du SGMS à la réalisation des objectifs

Indispensable \_\_\_

Utile \_\_\_

Non-mentionné \_\_\_

3. Mention du personnel du SGMS

Oui \_\_\_

Non \_\_\_

a. Abordé en

Parallèle avec le reste de l'école \_\_\_

Intégré à l'école \_\_\_

b. Abordé

Directement \_\_\_

Indirectement \_\_\_

4. Importance du personnel du SGMS à la réalisation des objectifs

Indispensable \_\_\_

Utile \_\_\_

Non-mentionné \_\_\_

**Analyse du programme d'activités :**

1. Mention du projet éducatif

Oui \_\_\_

Non \_\_\_

2. Mention du reste de l'école

Oui \_\_\_

Non \_\_\_

a. Abordé en

Parallèle avec le reste de l'école \_\_\_

Intégré à l'école \_\_\_

3. Présence d'activités en lien avec la matière vue en classe

Oui \_\_\_

Non \_\_\_

**Comparaison entre les deux documents :**

1. Partage des mêmes orientations

Toutes \_\_\_

Quelques-unes \_\_\_

Aucune \_\_\_

2. Utilisation du même vocabulaire

Fréquemment \_\_\_

Parfais \_\_\_

Jamais \_\_\_

**ANNEXE 10 : Lettre de sollicitation**



**Département de sociologie  
Laboratoire de recherches**

[DATE]  
À l'attention de [NOM DU DIRECTEUR]  
[ÉCOLE]

**Objet : Demande d'entretien pour une recherche sur la garde scolaire**

Madame, Monsieur,

Nous sommes étudiants au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval et nous réalisons une recherche sur l'intégration de la garde scolaire dans les écoles et sa participation au projet éducatif. Nous travaillons en collaboration avec Julie Simard, chargée de projets en Recherche et développement à l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ).

Par la présente étude, nous désirons mieux comprendre comment se passe l'application du projet éducatif dans les écoles et les relations qui unissent les membres de l'équipe école, notamment le personnel de garde scolaire. La réussite d'une telle étude relève de la participation de certains établissements scolaires présélectionnés à notre recherche. Nous sollicitons donc la participation de votre école afin que certaines personnes participent à des entrevues individuelles d'une durée d'environ une heure. Le fait de prendre part à cette recherche offre aux participants une occasion de réfléchir au rôle des services de garde en milieu scolaire et des gens qui y travaillent. De plus, votre participation à la recherche aidera à produire de la documentation pour l'ASGEMSQ afin de contribuer à la qualité de la garde scolaire au Québec.

Les thèmes abordés seront la reconnaissance, l'intégration, la vision des rôles de chacun et le projet éducatif. Nous souhaitons interroger : 1) un parent impliqué auprès d'un des comités de l'école; 2) un enseignant qui a au moins un an d'ancienneté au sein de l'école; 3) une éducatrice qui a au moins un an d'ancienneté au sein de l'école; 4) un membre de la direction; et 5) la responsable-technicienne. Nous assurons à tous les participants que le contenu des entrevues restera confidentiel et qu'il ne sera pas possible de les identifier. De plus, les noms des écoles seront modifiés.

Au courant de la prochaine semaine, nous vous contacterons afin de vous fournir de plus amples informations sur la recherche. Toutefois, si entre-temps vous avez des questions, vous pouvez nous contacter au 418 265-1463 ou à l'adresse [nancy.jeannotte.1@ulaval.ca](mailto:nancy.jeannotte.1@ulaval.ca).

Nous vous prions de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de nos plus vifs remerciements.



Nancy Jeannotte  
Philippe Robitaille  
Camille Thériault-Marois

Étudiants au baccalauréat en sociologie à l'Université Laval

## ANNEXE 11 : Formulaire de consentement



**Département de sociologie  
Laboratoire de recherche**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

*L'intégration des services de garde en milieu scolaire à l'équipe école et au projet éducatif*

#### **Présentation des chercheurs**

Cette recherche est réalisée par Nancy Jeannotte, Philippe Robitaille et Camille Thériault-Marois dans le cadre du laboratoire de recherche au baccalauréat de sociologie, sous la direction de Marie-Hélène Deshaies et Louis-Simon Corriveau et la supervision de Christophe Prévost.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### **Nature et objectif du projet**

L'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) a fait état de préoccupations concernant le programme d'activités des services de garde et le projet éducatif des écoles. Notre recherche a pour but de comprendre les facteurs qui favorisent les liens entre le programme d'activités et le projet éducatif. Pour ce faire, nous nous intéressons à la reconnaissance portée au service de garde par le personnel de l'école et à son intégration au sein de l'école.

#### **Déroulement de la participation**

Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure. Ces entrevues seront enregistrées sur support audio et seuls les chercheurs y auront accès. Les questions posées lors de l'entrevue aborderont les éléments suivants :

- l'école et le service de garde en milieu scolaire;
- les relations de travail au sein de l'école;
- le projet éducatif de l'école et le programme d'activités du service de garde;
- vos expériences professionnelles.

#### **Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation**

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir au rôle de la garde scolaire et des gens qui y travaillent. Vous aurez aussi l'occasion de parler de la relation que vous entretenez avec le personnel de garde. De plus, votre participation à la recherche aidera à produire de la documentation pour l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec afin de contribuer au développement d'une meilleure connaissance sur la qualité de la garde scolaire. Cette étude ne comporte aucun risque connu.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre de participer ou non à cette recherche. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions lors de l'entrevue sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à vous justifier. De plus, vous avez en tout temps le droit de mettre fin à votre participation. Si vous désirez vous retirer de l'étude, vous pourrez demander que le matériel et les données déjà collectées soient détruits. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important de prévenir les chercheurs dont vous trouverez les coordonnées dans ce document.

### **Confidentialité et gestion des données**

Les mesures suivantes seront prises afin d'assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport; des pseudonymes seront utilisés à la place des noms des participants;
- les noms des écoles ne paraîtront dans aucun rapport; des noms fictifs seront utilisés;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls les chercheurs auront accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des entrevues auprès des participants ne seront jamais communiqués;
- le matériel de recherche, incluant les données et les enregistrements, seront détruits à la fin de la recherche, plus précisément à la suite de la production du rapport final;
- la recherche pourrait faire l'objet de publications dans des revues scientifiques et d'un rapport final remis à l'ASGEMSQ mais aucun participant ne pourra y être identifié.

Nous pourrions à la fin de notre recherche vous faire parvenir la section résultats de notre rapport final, si vous nous en faites la demande et vous nous donnez vos coordonnées.

### **Remerciements**

Votre participation est très précieuse afin de nous permettre de réaliser cette étude. Nous vous remercions à l'avance pour votre temps et votre participation.

## Signatures

Je soussigné (e) \_\_\_\_\_ (Nom du participant) consens librement à participer à la recherche intitulée : « *L'intégration des services de garde en milieu scolaire à l'équipe école et au projet éducatif* ». J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur (ou de son représentant) : \_\_\_\_\_

## Renseignements supplémentaires

Pour toutes questions ou information supplémentaires, si vous avez des questions sur votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec les chercheurs, dont les coordonnées sont mentionnées ci-dessous :

Nancy Jeannotte à l'adresse : [nancy.jeannotte.1@ulaval.ca](mailto:nancy.jeannotte.1@ulaval.ca)

Philippe Robitaille : [philippe.robitaille.1@ulaval.ca](mailto:philippe.robitaille.1@ulaval.ca)

Camille Thériault-Marois à l'adresse : [camille.theriault-marois.1@ulaval.ca](mailto:camille.theriault-marois.1@ulaval.ca)

## Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée à la Direction du Département de sociologie de l'Université Laval :

Dominique Morin, Directeur

Département de sociologie

Pavillon Charles-de Koninck

1030, avenue des Sciences-Humaines

Local 3469

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

CANADA

Téléphone : 418 656-2227

Courriel : [dominique.morin@soc.ulaval.ca](mailto:dominique.morin@soc.ulaval.ca)

## ANNEXE 12 : Plan d'analyse

### Plan d'analyse

Par école

1. Intégration au sein de l'équipe école
  - a. Décrire l'intégration organisationnelle
    - i. Comparaison des perceptions et des rôles au sein de l'équipe école
    - ii. Décrire les caractéristiques de l'équipe école
    - iii. Décrire le fonctionnement de l'équipe école
  - b. Décrire l'intégration communicative
    - i. Décrire le déroulement de la communication formelle structurée
    - ii. Décrire le déroulement de la communication formelle non-structurée
    - iii. Décrire le déroulement de la communication informelle
  - c. Décrire l'intégration fonctionnelle
    - i. Analyser les perceptions de l'utilité des membres de l'équipe école pour le travail de l'acteur
    - ii. Analyser les perceptions de l'utilité de l'acteur au travail des membres de l'équipe école
    - iii. Déterminer le type de couplage
      1. communauté
      2. séquentiel
      3. réciproque
2. Intégration au projet éducatif

#### **Analyse documentaire**

- a. Analyse de contenu du projet éducatif
- b. Analyse de contenu du programme d'activités
- c. Comparaison des deux documents
- d. Caractériser l'importance du projet éducatif dans l'école

#### **Entrevue**

- a. Comparer la définition du projet selon les acteurs
- b. Comparer les perceptions de l'utilité du projet éducatif
- c. Comparer les perceptions de la place du SGMS
- d. Comparer les perceptions de l'application du projet éducatif à l'école

- e. Comparer les perceptions de l'application du projet au SGMS
  - f. Comparer les perceptions de sa participation personnelle
  - g. Comparer les perceptions de la participation des autres
  - h. Comparer les perceptions de la participation du SGMS à l'atteinte des objectifs
  - i. Comparer les perceptions des liens entre programme d'activités et projet éducatif
  - j. Comparer les idées pour améliorer l'intégration du SGMS au projet éducatif
3. Reconnaissance du SGMS et de son personnel
- a. Analyser la reconnaissance selon les différents niveaux et les types :
    - i. Existentielle
    - ii. Pratique de travail
    - iii. Investissement dans le travail
    - iv. Résultat
4. Mettre en relation les résultats entre le point 1 et 2
5. Mettre en relation les résultats entre le point 1 et 3
6. Mettre en relation les résultats entre le point 2 et 3

Entre les écoles

7. Comparer les éléments qui ressortent de l'analyse réalisée dans chacune des écoles.