

Le rôle de l'État dans les enjeux de formation issus de la coexistence des groupes professionnels des éducatrices à la petite enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire

Annie-Claude Fournier, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé: Cet article met en lumière le rôle de l'État dans l'émergence des groupes professionnels des éducatrices à l'enfance et des enseignantes de niveau préscolaire dans le contexte québécois. Par le biais d'une perspective sociohistorique, un cadre d'analyse sur les modalités constitutives de la production sociale des groupes professionnels permet de mettre en évidence certains points de tension de ces groupes, illustrés principalement par des enjeux de formation. L'analyse montre que le développement de deux réseaux distincts initié par l'action étatique peut être une source de tensions, issues du chevauchement des frontières de chaque groupe.

Mots-clés: Maternelle 4 ans, Groupes professionnels, Perspective sociohistorique

Introduction

Lorsqu'il est question des politiques associées à l'éducation à la petite enfance, une source de débat pédagogique persistante dans le monde occidental réside dans la division entre les soins à donner aux jeunes enfants et l'éducation de type préscolaire à leur prodiguer (Bennett, 2003; Vandebroek, 2006). Le Québec n'y fait pas exception de par la pluralité des options de services existants en éducation à la petite enfance pour les enfants de 0 à 5 ans, et de manière plus précise, pour les enfants de 4 ans. Au Québec, l'ouverture récente de classes de maternelle 4 ans met en évidence plusieurs enjeux associés aux soins et à l'éducation des enfants de ce groupe d'âge. La question se pose à savoir où et comment doivent être accueillis ces enfants. Des services de garde éducatifs à l'enfance desquels les centres de la petite enfance en font partie, jusqu'aux classes de maternelle 4 ans à temps plein intégrées au milieu scolaire : les choix politiques et sociaux en regard de cette question sont en constant développement.

Par ailleurs, au-delà de tous les débats pédagogiques inhérents à l'accueil des enfants de 4 ans, l'ensemble de la main-d'œuvre qualifiée pour œuvrer dans les différents types de milieux est également affecté par ces choix. Au Québec, deux groupes professionnels sont appelés à travailler auprès des enfants de 4 ans¹. D'un côté, il y a les éducatrices, ayant été formées de manière spécifique et spécialisée en éducation à la petite enfance, travaillant principalement dans les services de garde éducatifs. De l'autre, il y a les enseignantes à l'éducation préscolaire, détenant un brevet d'enseignement en éducation préscolaire et enseignement primaire, qui œuvrent principalement dans les écoles. Nous pouvons donc nous questionner à propos des conséquences et les tensions pouvant être vécues dans le groupe professionnel des éducatrices à l'enfance s'il advenait que l'intervention de l'État favorise de plus en plus le groupe professionnel des enseignantes à l'éducation préscolaire au moyen des classes de maternelle 4 ans, pour le moment à temps plein en milieu défavorisé (TPMD), mais avec la probabilité de l'offrir à tous éventuellement. Il nous semble donc pertinent d'étudier les tensions issues de la coexistence des groupes professionnels des éducatrices à la petite enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire, en plus du rôle que l'État a à jouer dans la construction et la reconnaissance de ces deux groupes, œuvrant auprès d'enfants du même âge. En effet, l'État occupe souvent un rôle d'importance dans la constitution de nombreux groupes professionnels (Doray, Collin et Aubin-Horth, 2004).

Dans cette recherche, nous nous questionnerons sur l'émergence du groupe professionnel des éducatrices à l'enfance, en parallèle avec celui des enseignantes à l'éducation préscolaire². Un cadre d'analyse sur les modalités constitutives de la production sociale des groupes professionnels (Doray et coll.,

¹ Par souci de parcimonie et afin d'alléger la lecture du texte, nous ferons référence à ce groupe d'âge en mentionnant que les enfants de 4 ans, bien qu'ils soient constitués d'enfants de 4 à 5 ans.

² 97% des personnes occupant des emplois en éducation à l'enfance sont des femmes, tandis qu'il est de 87% pour chez les enseignantes du préscolaire-primaire. Dans un objectif de fluidité du texte, nous privilégierons la forme féminine pour ces appellations d'emploi de groupe professionnel.

2004) sera utilisé afin de répondre à ces questionnements, tout en l'intégrant à l'intérieur d'une perspective sociohistorique. Les événements qui ont contribué à l'émergence de ces groupes seront discutés afin de mettre en évidence certains points de tensions, qui s'illustrent par des enjeux de formation.

Problématique

Dans cette section, nous présenterons les enjeux relatifs à l'accueil et l'éducation des enfants de quatre ans au Québec, en mettant en lumière les deux principaux groupes professionnels œuvrant auprès d'eux. Nous poursuivrons en abordant les effets du caractère structurant de l'État par la création des conditions d'existence de ces groupes.

Les groupes professionnels œuvrant auprès des enfants de 4 ans

En juin 2017, le gouvernement du Québec annonçait l'ouverture de cent classes de maternelle 4 ans TPMD supplémentaires à l'intérieur du réseau scolaire de la province, portant leur nombre à 288 (Plante, 2017). Cette annonce soulève de nouveau la question de la structure éducative à favoriser pour l'accueil des enfants âgés de 4 ans. En effet, ce débat est persistant depuis plusieurs années. Dès 1970, le Conseil supérieur de l'éducation s'est interrogé à savoir si la place des enfants de 3 et 4 ans était adéquate ou non dans les écoles (Lalonde-Graton, 2002). Depuis, deux structures distinctes pour accueillir les enfants d'âge préscolaire ont évolué, relevant même de deux ministères différents (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). La conséquence étant que deux groupes professionnels se sont développés en parallèle, sans que la question à savoir de qui relève spécifiquement l'accueil des enfants de 4 ans ne soit entièrement résolue. Le gouvernement québécois affirme en ce sens que la maternelle 4 ans se veut complémentaire aux services de garde éducatifs à l'enfance (Plante, 2017).

Au Québec, les services de garde éducatifs à l'enfance relèvent du ministère la Famille, tandis que les services d'éducation préscolaire sont du ressort du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Les services associés à l'éducation à la petite enfance concernent les enfants de 5 ans et moins : ce sont les éducatrices à l'enfance qui sont les travailleuses de ce secteur.

Les enfants de 5 ans sont accueillis dans les maternelles dites maternelles 5 ans, tandis que certaines classes accueillent les enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés : on les nomme les maternelles 4 ans à temps partiel ou à temps plein (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). L'éducation préscolaire fait donc référence aux classes de maternelle 4 ans et 5 ans, où y travaillent des enseignantes.

Dans le cas de l'éducation à prodiguer auprès des enfants de 4 ans, les groupes professionnels des éducatrices à l'enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire œuvrent dans un champ de pratique très semblable, mais à l'intérieur de structures différentes. Or, de manière générale, les groupes professionnels peuvent entrer en concurrence lorsqu'il existe des luttes de territorialité (Doray et coll., 2004, p.87). Présentement, au Québec, les frontières délimitant ces deux groupes professionnels sont connexes et se chevauchent : leur coexistence peut donc y être problématique et porteuse de tensions (Beauséjour, Boily, Jacques, Thériault et Baillargeon, 2004).

Le caractère structurant de l'action étatique en éducation

Lorsqu'il est question d'éducation préscolaire ou à la petite enfance, c'est l'État, de par ses politiques et orientations, qui influence ces structures et les gens qui y travaillent en leur confiant une mission éducative auprès des enfants (Bédard, Larose et Terrisse, 2002). Relativement au domaine de l'éducation, l'État ne fait pas qu'organiser le processus de constitution des groupes, il les produit. En d'autres mots, c'est un type d'intervention étatique qui produit les conditions d'existence des groupes professionnels à travers les diverses formes d'institutionnalisation mises en place (Doray et coll., 2004). Puisque l'éducation n'est pas nécessairement issue d'une demande économique, mais plutôt d'impératifs sociaux et collectifs, le rôle de l'État s'articule autour de la production directe des groupes professionnels par son action immédiate de création d'offre et de demande. Les conditions d'existence des groupes professionnels œuvrant en éducation sont grandement définies par l'action étatique. Ainsi, les frontières et les modalités d'accès au groupe ne sont pas régulées par le marché, mais par l'État qui intervient dans les aspects de sa reproduction (Doray et coll.,

2004). Conséquemment, les conditions d'existence des groupes professionnels des éducatrices à l'enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire relèvent des actions politiques et institutionnelles et ne concernent pas les lois du marché. Selon Doray et coll., (2004) :

Le caractère « organisateur » ou structurant de l'action étatique se retrouve dans des pratiques qui contribuent à préciser les contours de l'espace de qualification, ce qui participe à la création des conditions de reproduction du groupe. La planification de nouveaux programmes de formation [...] dépend largement des décisions des instances responsables de la planification scolaire. (p.90)

Dans le cas des services éducatifs destinés aux enfants de 4 ans, le caractère structurant de l'action étatique autour des groupes professionnels nous semble fort important. Rappelons que des luttes de territorialité peuvent exister lorsque les frontières des groupes sont connexes (Doray et coll., 2004). L'intérêt de cet article est donc d'observer le rôle de l'État dans les enjeux issus de la coexistence des groupes professionnels des éducatrices à l'enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire, et de manière plus précise, les enjeux de formation.

Question de recherche

Nous posons donc la question suivante : quels sont les enjeux de formation issus de la coexistence des groupes professionnels des éducatrices à l'enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire en lien avec les politiques de l'État? Afin de soutenir ce questionnement, nous posons également la sous-question suivante : comment les politiques de l'État ont-elles historiquement influencé les conditions d'existence des groupes professionnels des éducatrices à la petite enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire?

Méthodologie

Aux fins de ce projet, nous procéderons à une revue historique de l'émergence des groupes professionnels des éducatrices à l'enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire. Des ouvrages historiques, des articles de journaux et de précédentes recherches constituent le corpus permettant un éclairage sociohistorique sur l'évolution de ces deux groupes professionnels. Ce corpus a été constitué par une revue exhaustive, mais non systématique, des bases de données francophones. À la lumière de ce regard sociohistorique, les dimensions de l'approche des modalités constitutives des groupes présentée précédemment seront explicitées. De cette manière, les comparaisons établies entre la professionnalisation de ces groupes professionnels et leur émergence dans la société québécoise permettront d'apporter un éclairage sur les tensions entre ces groupes et les enjeux de formations qui s'en dégagent.

Démarche d'analyse

Les conditions d'existence et l'évolution des deux groupes professionnels seront présentées, relativement au cadre théorique d'une sociologie de la production des groupes professionnels envisagés à titre de construits historiques (Freidson, 1994 et Sarfatti-Larson, 1977, cités dans Doray et coll., 2004). Notre démarche consiste donc à dresser parallèlement l'historique de l'évolution des deux groupes professionnels et des formations y étant associées dans la société québécoise. Elle permet ensuite de mettre en évidence l'action étatique à l'intérieur d'une même période et une même société, de manière comparée (Doray et coll., 2004).

Historique de l'émergence des groupes professionnels œuvrant chez les enfants d'âge préscolaire

Vers 1900 jusqu'au début de la Seconde Guerre Mondiale. Les premiers services apparentés à la garde des jeunes enfants ont vu le jour au début du siècle, en milieu urbain. Il s'agissait de crèches et d'orphelinats opérés par des femmes issues de congrégations religieuses (Lalonde-Graton, 2002; Miron, 2004). Au début des années 1900, on les appelait «salles d'asile», il s'agissait de lieux accueillant les enfants de familles très pauvres. Elles ont souvent été apparentées à des orphelinats, puisque certaines familles connaissant la misère y ont abandonné leurs enfants. Les femmes assurant la charge de ces enfants, présents en très grand nombre, étaient appelées asiliennes. Bien qu'étant initialement subventionnée par le

gouvernement provincial, l'aide gouvernementale diminue pour les salles d'asiles au début du XX^e siècle (Lalonde-Graton, 2002).

La crise économique de 1929 fait apparaître la nécessité de la garde d'enfants, de par l'accroissement de la pauvreté (Desjardins, 2002). À ce titre, Édouard Montpetit (1933) recommande à l'intérieur de la Commission d'enquête des assurances sociales, « que les pouvoirs publics d'assistance ou commissions scolaires favorisent en les subventionnant plus libéralement, la multiplication des garderies d'enfants et des écoles maternelles » (p.22). Cette recommandation ne sera pas appliquée avant 1942 : époque du service militaire (Desjardins, 2002; Miron, 2004).

Seconde Guerre Mondiale jusqu'aux années 1960. Durant la Seconde Guerre mondiale, des usines en armement emploient des femmes et des mères de famille, qui, pour participer à l'effort de guerre, bénéficient de services de garderies, subventionnées par les gouvernements fédéraux et provinciaux (Desjardins, 2002; Lalonde-Graton, 2002). Six de ces garderies voient le jour au Québec, dont deux francophones. Les femmes qui y travaillent sont des bénévoles. Ces six établissements seront fermés à la fin de la Guerre. Ces fermetures sont en partie attribuables à l'influence du clergé qui dénigre ces lieux d'accueil du jeune enfant au nom des valeurs morales et familiales (Desjardins, 2002; Lalonde-Graton, 2002). En compensation, un système d'allocation familiale est instauré.

Pour les classes de maternelle, entre 1910 et 1915, la Commission des écoles catholiques de Montréal instaure la structure juridique qui les permette, bien que les maternelles publiques apparaissent concrètement plus tard dans le temps (Morin, 2007). À cette époque, les « classes maternelles » se voulaient des lieux d'accueil pour les enfants âgés de 3 à 5 ans. Des maternelles privées ouvrent sporadiquement sur le territoire québécois durant ces années (Morin, 2007). À cette époque, aucune qualification n'est requise pour travailler auprès des jeunes enfants.

Dans les années 1950, les seules garderies existantes sont à but lucratif : elles ne sont pas subventionnées et aucune réglementation ne les encadre. La majorité des familles qui se prévalent de ce type de service de garde sont anglophones ou néo-canadiennes et ne subissent donc pas les pressions exercées par le clergé catholique (Berger, Héroux et Shéridan, 2012). Chez les francophones, la plupart des mères de jeunes enfants qui occupent un emploi ont recours à des recours proches d'elles, comme la famille et le voisinage, pour la garde de leurs enfants (Lalonde-Graton, 2002). Pour les enfants un peu plus âgés, soit de 5 et 6 ans, les deux premières classes maternelles publiques francophones ont vu le jour à Lachine en 1950.

Années 60 et 70. Au Québec, les années 1960 sont caractérisées par la Révolution tranquille : une période de réformes politiques, institutionnelles et sociales où la société québécoise rompt avec la société traditionnelle à travers plusieurs bouleversements (Lalonde-Graton, 2002). Le milieu de l'éducation fait partie de ces nombreuses sphères sociales qui connaîtront des changements profonds (Morin, 2007). En 1960, le gouvernement québécois met en place la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, qui déposera en 1963, le rapport Parent. Le Ministère de l'Éducation sera créé conséquemment en 1964 (Lalonde-Graton, 2002; Miron, 2002). Le rapport Parent fait notamment mention du besoin d'une plus grande accessibilité des classes maternelles à demi-temps pour les enfants de 5 et 6 ans. Par ailleurs, des subventions gouvernementales pour l'instauration de ces classes maternelles font partie des mesures législatives adoptées dès 1961 (Morin, 2007).

Soulignons qu'à ce moment, il n'existe pas de dimension spécifique à l'éducation préscolaire dans la formation des maîtres générale (Bédard, 2001). En fait, la personne responsable de ces classes maternelles est considérée comme une éducatrice (Morin, 2007). En effet, en 1962, peu d'institutrices des classes maternelles déjà existantes possèdent une formation spécialisée en pédagogie préscolaire, malgré l'existence « d'une certaine réglementation » (Morin, 2007, p.28).

Par la suite, de 1970 à 1975, l'Opération renouveau s'amorce en continuité avec les recommandations du rapport Parent (Morin, 2007). Ce cadre permet l'ouverture de « maternelles spéciales », soit différents types de classes maternelles pour répondre à des besoins spécifiques des milieux, tels que l'accueil des enfants handicapés, ou encore l'intégration en milieu pauvre. Un programme de maternelle 4 ans à mi-temps est offert dans certains quartiers afin d'éliminer des facteurs de risque associés à la pauvreté (Morin, 2007).

Tel que mentionné précédemment, vers 1960, la formation des maîtres en éducation préscolaire était spécialisée au niveau universitaire, quoique tous les intervenants ne la possédaient pas (Morin, 2007). Cependant, en 1978, le ministère de l'Éducation demande à ce que la formation générale universitaire regroupe l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. La spécialisation en éducation préscolaire est alors abandonnée pour ne constituer qu'une faible proportion de la formation des maîtres, situation qui prévaut encore de nos jours (Beauséjour et coll., 2004). À ce sujet, dans un rapport soumis au Conseil supérieur de l'éducation, Beauséjour et coll. (2004) affirment que « l'abandon de la spécialisation préscolaire [à la formation des maîtres] en 1978 s'est fait sans qu'il n'y ait jamais eu, ni avant ni depuis, de véritable examen des éléments essentiels à sauvegarder dans la formation des enseignantes au préscolaire » (p. 4).

Quant aux services de garde destinés aux jeunes enfants, en 1970, la commission canadienne Bird diffuse un rapport dans lequel il est recommandé d'amorcer leur implantation de manière soutenue (Desjardins, 2002; Miron, 2004). Le débat est lancé à savoir si la garde des jeunes enfants dépasse la responsabilité de l'unité familiale, pour en être une collective. Aussi, dès 1975, plusieurs garderies populaires ayant été ouvertes peu d'années auparavant doivent fermer leurs portes, faute de subventions gouvernementales, ce qui intensifie les luttes des mouvements féministes (Lalonde-Graton, 2002). Ces luttes mènent à la création de regroupements de garderies, ce qui aboutira en la création de la première attestation d'études collégiales : en 1977, le secteur public de niveau collégial instaure le premier programme de techniques de garderies d'enfants (Lalonde-Graton, 2002).

Par ailleurs, l'année internationale de l'enfant, en 1979, crée un regain d'intérêt pour la cause des services offerts aux jeunes enfants (Berger et coll., 2012; Lalonde-Graton, 2002; Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001) : une loi-cadre sur les services de garde à l'enfant est adoptée et des subventions commencent à être offertes directement à des projets de garderie (Desjardins, 2002).

De 1980 à 1996. L'Office des services de garde à l'enfance est créé au tournant des années 1980 par le ministère des affaires sociales (Lalonde-Graton, 2002). La profession d'éducatrice à l'enfance est mise de l'avant par cet organisme qui procède à des réglementations liées à la formation du personnel et à la qualité des services offerts. En 1982, 36% des éducatrices possédaient une formation reconnue, soit une attestation d'études collégiales, ou un diplôme d'études collégiales en techniques de garderies d'enfants (Berger et coll., 2012). Le premier certificat universitaire en « éducation en milieu de garde » voit le jour en 1987, à l'UQAM (Lalonde-Graton, 2002). En 1993, à la suite des revendications salariales des éducatrices à l'enfance, le gouvernement libéral de l'époque répond que l'État ne se reconnaîtra jamais comme employeur dans les garderies, puisque « ce sont les parents qui sont les premiers responsables de leurs enfants » (Lalonde-Graton, 2002, p.211).

En parallèle, un premier programme spécifique d'éducation préscolaire est publié par le Ministère de l'Éducation en 1981 et en 1982 (Bédard, 2001; Beauséjour et coll., 2004). Le contenu de la formation des maîtres pour les enseignants à l'éducation préscolaire n'exige, minimalement, que deux unités d'enseignement : une portant sur les spécificités du programme d'éducation préscolaire et l'autre, sur le développement psychologique de l'enfant de 0 à 6 ans (Bédard, 2001). De plus, Larose et coll. (2001), soulignent que malgré une réforme des curriculums de formation initiale des baccalauréats en enseignement en 1994, l'intégration de contenus obligatoires relatifs à l'intervention préscolaire est demeurée marginalisée. Par ailleurs, plusieurs classes maternelles pour les enfants de 5 et 6 ans continuent d'ouvrir leurs portes, ainsi que quelques « maternelles 4 ans ». Les qualifications exigées pour y œuvrer demeurent un diplôme de premier cycle en éducation, avec un permis d'enseignement (Bédard, 2001).

En 1995, le Conseil supérieur de l'éducation produit un avis (cité dans Lalonde-Graton, 2002) reconnaissant que le développement des services éducatifs préscolaires est insuffisant au Québec, tout en tenant un discours positif aux services de garde à l'enfance. Il reconnaît la portée positive, universelle et publique des maternelles 5 ans à mi-temps, tout en soulignant l'évolution trop lente des services de garde régis. Le Conseil supérieur de l'éducation recommande donc pour les enfants de 5 ans, la fréquentation de la maternelle et pour les enfants de 4 ans la fréquentation de la garderie.

Depuis 1997. De grands changements ont eu lieu en 1997, à la suite des États généraux sur l'éducation et la modification de la Loi sur l'instruction publique qui a suivi (Beauséjour et coll., 2004,

Larose et coll., 2001). D'abord, la maternelle 5 ans est désormais accessible à temps complet. Par ailleurs, selon Larose et coll. (2001), considérant que l'éducation préscolaire vise à compenser des déficits de stimulation éducative chez les enfants considérés à risque, les compétences professionnelles visant à répondre aux besoins de ces enfants « ne font pas partie du registre de formation initiale des enseignants et des enseignantes du préscolaire » (p.7).

Aussi, à travers la politique familiale, la création d'un réseau de services de garde éducatifs subventionnés, dont font partie les centres de la petite enfance (CPE), sera chapeauté par le nouveau ministère de la Famille et de l'Enfance (Lalonde-Graton, 2002). Il est désormais exigé que deux éducatrices sur trois possèdent la formation de niveau collégial ou son équivalent en centres de la petite enfance.

L'augmentation des places en centres de la petite enfance, puis l'exigence de formation à cet effet a comme conséquence de mettre la lumière sur les conditions salariales difficiles des éducatrices à l'enfance (Lalonde-Graton, 2002). Puisque cette profession est historiquement issue d'une forme de volontariat et puisque les tâches associées à l'emploi étaient socialement reconnues comme relevant de la mère de famille, la reconnaissance pour de meilleurs salaires fut difficile. Un rattrapage salarial eut lieu en 1999 dans les centres de la petite enfance (Desmarquis, 2005). Or, celui-ci contribuera à agrandir l'écart avec les garderies à but lucratif.

En 2005, le Québec comprenait 1002 centres de la petite enfance et ils représentaient 67,2 % de tous les services de garde au Québec. La même année, le gouvernement libéral fait passer sous bâillon le projet de loi 124, qui offre une plus grande place au secteur privé en éducation à la petite enfance. Les détracteurs de ce projet de loi dénoncent la possible atteinte à la reconnaissance des CPE et de la formation du personnel éducateur (Desmarquis, 2005).

Puis, en 2013, une soixantaine de classes de maternelle 4 ans ont ouvert leurs portes au Québec : mandat confié à des enseignantes à l'éducation préscolaire (Savard, 2013). Ensuite, en 2014 et 2015, sous un gouvernement libéral, des coupes dans les subventions aux centres de la petite enfance et aux services de garde éducatifs subventionnés ont grandement affecté le réseau par de nouvelles règles budgétaires (Boisvert, 2015). Finalement, en 2017, le gouvernement annonçait l'ouverture d'une centaine de classes de maternelle 4 ans à la grandeur de la province (Plante, 2017).

Analyse comparée quant aux modalités constitutives de la production sociale des groupes professionnels des éducatrices et des enseignantes

Une approche de l'institutionnalisation de ces groupes professionnels nous semble pertinente pour examiner notre question de recherche. Elle aborde la production des groupes comme « le résultat d'un travail social qui fixe les conditions d'existence, les conditions de reproduction et les modalités de reconnaissances mutuelles des membres » (Doray et coll., 2004, p.84). La figure 1 permet d'identifier les trois objets du travail social de professionnalisation.

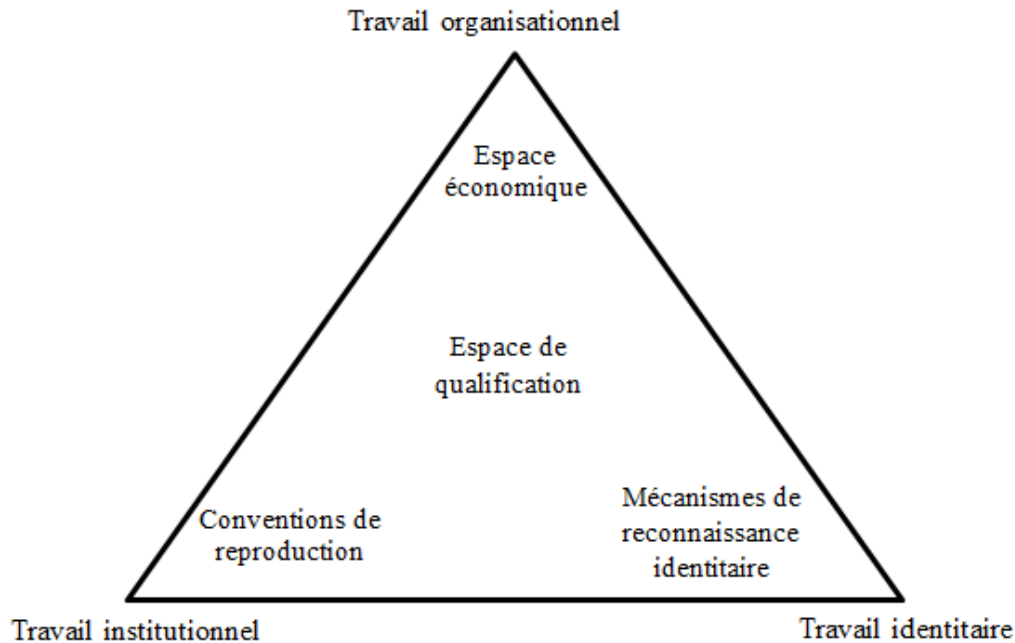


Figure 1. Les modalités constitutives de la production sociale des groupes professionnels
(Tiré de Doray, Collin et Aubin-Horth (2004))

Le travail organisationnel. Le travail organisationnel fait appel aux mécanismes d'offre et de demande pour l'expertise d'un groupe. Il s'agit donc de la production du champ économique du groupe. La demande peut être restreinte par la fermeture des marchés opérée par la fixation de règles. La production de l'espace de qualification du groupe, inhérent à ses conditions d'existence (Maurice et coll., 1987, cités dans Doray et coll., 2004) se réalise à travers les compétences, qui agissent à titre de critères de construction des frontières. Il peut y exister un noyau actif d'acteurs qui travaille à la diffusion et à la construction de la représentation du groupe par la revendication de ses compétences dans un champ donné. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons voir apparaître une concurrence entre des groupes lors de la délimitation des frontières d'un nouveau groupe (Abbot, 1988, cité dans Doray et coll., 2004).

Avant la Révolution tranquille, nous considérons que la production de cet espace économique des deux groupes à l'étude, alors en émergence, était sensiblement le même, en ce sens qu'ils se heurtaient aux mêmes difficultés associées à la culture traditionnelle qui prévalait alors dans la société.

Par ailleurs, chez les enseignantes à l'éducation préscolaire, les conséquences du rapport Parent ont été positives quant à la création de postes et de carrières en lien avec l'implantation des maternelles 5 ans à temps partiel (Morin, 2007). Lors de la refonte des programmes, où l'éducation préscolaire perd de sa spécificité dans le cursus universitaire en 1978 (Beauséjour et coll., 2004), la détermination de cet espace de qualification qu'est le brevet d'enseignement, soit l'autorisation d'enseigner, est une condition non négociable pour l'atteinte d'un poste comme enseignante à l'éducation préscolaire, que ce soit en classe de 4 ans ou de 5 ans, selon les conditions fixées par le ministère.

Concernant les enseignantes à l'éducation préscolaire, l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ, 2013) affirme que, « la formation initiale donnée à l'université est insuffisante en éducation préscolaire » (p.3). Ils soulignent même que les éducatrices en centres de la petite enfance possèdent une solide formation en petite enfance « ce qui n'est pas le cas pour les enseignantes en maternelle 4 ans » (p.3).

Il nous semble ici qu'une tension importante se dessine, c'est-à-dire que l'espace de qualification déterminé par une fixation de règles émanant de l'action étatique n'est pas en mesure de répondre à la spécialité exercée par cette profession. L'accès à la profession enseignante est restreint par une exigence de formation, le brevet, mais elle ne se reflète pas sur le plan des compétences possédées ce groupe. Miron (2004) ajoute en ce sens:

Bien que le diplôme universitaire soit réputé pour travailler en CPE, l'inverse n'est pas vrai. Cette règle véhicule un préjugé favorable quant à la formation préscolaire dans les universités. À deux formations très différentes se rattachent des préjugés, une reconnaissance scolaire et un salaire également très différent. (p.20)

Quant aux éducatrices à l'enfance, les ministères qui en ont été responsables au cours des années ont mis en place certaines réglementations à respecter quant aux ratios d'éducatrices formées (Lalonde-Graton, 2002). Actuellement, il existe une certaine flexibilité pour les premières années d'ouverture d'un service de garde qui fixe ce ratio à un sur trois, pour être porté à deux sur trois dans les années subséquentes (Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, art. 23, 2017). Nous n'assistons donc pas à une fermeture du marché et cela entraîne une très grande variabilité de la manière dont le champ d'action des éducatrices est articulé, puisque les niveaux de formation sont hétérogènes (Bigras, Gagné, April, Bouchard, Brundson, Cadoret et Paquette, 2016).

En défendant les intérêts de leur groupe professionnel, nous pouvons supposer les éducatrices à l'enfance revendiqueraient ces compétences dans ce champ donné si la multiplication des maternelles 4 ans était soutenue par l'action gouvernementale. Tel que proposé par le modèle de constitution de la production de sociale des groupes (Doray et coll., 2004), nous posons la question à savoir si une concurrence entre les groupes professionnels des éducatrices et des enseignantes à l'éducation préscolaire à propos de la délimitation de leurs frontières respectives pourrait être anticipée. En d'autres mots, une importante lutte de territorialité pourrait-elle se dessiner en fonction des orientations prises par l'État sur l'éducation des enfants de 4 ans, puisque ce ne sont pas les compétences qui définissent les frontières des groupes professionnels actuellement.

Le travail identitaire. Le travail identitaire réfère aux mécanismes, procédures et processus qui permettent à chaque individu d'appartenir au groupe, à différents degrés (Doray et coll., 2004). Les pratiques identitaires peuvent prendre place dans la tension existante au sein du groupe et peuvent avoir pour conséquence la redéfinition des frontières professionnelles. Les enjeux de territoires, ou de frontières, et les tensions qui en sont issues sont indispensables, puisque les différents membres chercheront une cohésion par rapport aux autres groupes (Doray et coll., 2004).

Le regard sociohistorique de cette profession traditionnellement féminine montre qu'il reste une difficulté à faire reconnaître le travail des éducatrices (Lalonde-Graton, 2002). Au Québec, le rattrapage salarial de 1999 montre comment les enjeux communs au groupe ont dû être abordés récemment dans l'histoire de ce groupe professionnel (Berger et coll., 2012). Cela peut s'expliquer par la spécificité de leur intervention, à la fois de soins et d'éducation (Vandenbroeck, 2006). En effet, puisqu'elles œuvrent auprès des enfants de 0 à 5 ans, et que ce rôle était traditionnellement attribué aux mères de famille, ou même à des bénévoles, une lutte a dû être menée pour la reconnaissance de ces tâches, à l'intérieur de leur profession.

Par ailleurs, les formations pour accéder à la qualification reconnue par le ministère de la Famille sont nombreuses. Principalement, il faut posséder un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance, mais il peut être équivalent à une attestation d'études collégiales, ou un certificat universitaire, tous deux additionnés d'heures de pratique sur le terrain. La pluralité des types de formation, au contraire de la profession enseignante, peut être remise en question en regard des processus qui mènent à la reconnaissance identitaire. Nous émettons donc l'hypothèse selon laquelle les objectifs communs et les enjeux partagés de ce groupe professionnel pourraient être sujets à une moins grande cohérence interne, étant donné la pluralité des types de formation.

Par le regard historique posé sur la profession des enseignantes à l'éducation préscolaire, nous constatons que leur intégration à la formation des enseignants du secteur primaire leur a possiblement évité de devoir mener des luttes aussi importantes que celles des éducatrices. Avec l'implantation d'un premier programme d'éducation préscolaire en 1981 (Bédard, 2001; Beauséjour et coll., 2004), la refonte des programmes de formation des maîtres en 1994 (Larose et coll., 2001) et la mobilité des enseignants à travers tous les cycles en éducation préscolaire et enseignement primaire, les enseignantes à l'éducation préscolaire ont la possibilité de se reconnaître dans les frontières de l'ensemble des enseignants de manière générale.

Conséquemment, puisque les frontières des deux groupes professionnels se chevauchent, la recherche d'une cohésion à l'intérieur de leur groupe respectif pourrait être mise à l'épreuve. Par exemple, quelle serait la réaction d'enseignantes à l'éducation préscolaire appelées à accueillir l'expertise des éducatrices, si des politiques allaient dans ce sens? Quel rôle pourrait jouer la formation continue, à la fois des éducatrices et des enseignantes, dans un cas où leurs identités spécifiques devraient se transformer pour être communes?

Le travail institutionnel. Le travail institutionnel est garant de l'existence du groupe dans le temps (Doray et coll., 2004). Il implique que le groupe doive posséder les conditions de sa reproductibilité. Les instances étatiques peuvent, entre autres, permettre des processus de mises en forme institutionnelles. Les accréditations professionnelles ou la reconnaissance d'un champ de pratique précis par des cadres légaux sont des exemples du travail institutionnel.

Il nous semble donc que les conditions de reproductibilité de la main-d'œuvre en éducation à la petite enfance ne soient pas assurées. En effet, tel que mentionné précédemment, les règles pour accéder à l'emploi d'éducatrice à l'enfance sont plutôt flexibles et ne créent pas une fermeture du marché. Il n'existe pas de reconnaissance légale de la profession, tel que dans la province de l'Ontario où elle est réglementée par un ordre (Bigras et coll., 2016). Il n'y a donc aucun organisme régulateur qui s'assure de l'utilisation d'un statut professionnel fixe pour les éducatrices à l'enfance.

Chez les enseignantes à l'éducation préscolaire, le cadre formel est institutionnalisé par l'exigence légale de possession du brevet d'enseignement. Présentement, aucune formation continue ne permettrait à une éducatrice à l'enfance d'être reconnue par ses compétences pour empiéter sur le groupe professionnel des enseignantes à l'éducation préscolaire. Cependant, les organismes responsables des accréditations professionnelles et de la gestion de la main-d'œuvre pourraient-ils réguler et offrir des alternatives quant à la mise en œuvre de programmes de formation, dans le cas où les actions gouvernementales privilégieraient le développement des maternelles 4 ans?

Conclusion

Cet article avait pour objectif d'apporter un éclairage sur certains enjeux de formation des groupes professionnels des éducatrices et des enseignantes à l'éducation préscolaire. Humblement, nous souhaitons offrir des pistes de réflexion, sans prétendre solutionner cette complexe question qui relève de plusieurs instances, mais également de tous les choix faits comme société. En effet, notre travail n'aborde pas les questions du lieu d'accueil des petits enfants, à savoir si les écoles sont réellement des lieux physiques qui peuvent répondre adéquatement aux besoins des tout-petits ou encore, aux critères de la qualité éducative dans les différents lieux d'accueil que sont les écoles et les services de garde éducatifs. Il ne s'agissait pas du propos de ce travail, bien qu'il s'agisse d'une question importante quant au développement des enfants.

À travers la perspective sociohistorique, nous avons constaté le développement en parallèle de deux réseaux complètement distincts sur le plan de la forme, mais qui créent des points de tension importants dans les groupes professionnels. Selon nous, la tension la plus importante réside

dans l'inadéquation des compétences des enseignantes relativement à leur formation initiale et l'espace de qualification déterminé par l'accréditation ministérielle. Ce champ de compétences assurant une qualité de l'intervention auprès des petits enfants, et plus précisément auprès des plus vulnérables, est en complète adéquation avec le programme collégial d'éducation à l'enfance. Les trajectoires de l'évolution de ces groupes professionnels nous apprennent que leurs conditions de travail, mais également de reconnaissance sont aujourd'hui très éloignées, malgré leurs frontières communes qui se chevauchent.

Dans les dernières années, l'action étatique qui retire des subventions importantes dans les centres de la petite enfance met en péril la reconnaissance sociale des éducatrices, qui pourtant, lorsque formées, possèdent de solides connaissances et compétences pour accompagner les petits enfants et intervenir efficacement de manière précoce auprès d'eux. De plus, la variabilité de la qualité des interventions dans les services d'éducation à la petite enfance, souvent associée à la variabilité de la possession d'une formation initiale adéquate chez le personnel éducateur, nous semble un obstacle non négligeable.

Pour finir, nous constatons que le gouvernement ne pourrait prendre des décisions importantes quant au lieu d'accueil des petits enfants sans une réflexion profonde, concertée et sérieuse de la question de la formation et des groupes professionnels des éducatrices à l'enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire.

RÉFÉRENCES

- Association d'éducation préscolaire du Québec. (2013). *Pour le bien-être des enfants de 4 ans en milieu défavorisé, le gouvernement fait fausse route*. Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation, lors des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n23, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de 5 ans. Longueuil: Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M., Thériault, J. et Baillargeon, M. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire: mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation*. Montréal: Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Bédard, J. (2001). L'éducation au préscolaire et la formation des enseignants au préscolaire: historique. *Québec français*, 122, 50-51.
- Bédard, J., Larose, F. Et Terrisse, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7, 95-105.
- Bennett, J. (2003). Startingstrong: the persistent division between care and education. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 21-48.
- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan, D. (2012). *L'éducation à l'enfance: une voie professionnelle à découvrir* (2 édition). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Bigras, N., Gagné, A., April, J., Bouchard, C., Brundson, L., Cadoret, G., ... Paquette, A. (2016). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance: mémoire présenté à la Commission sur l'éducation de la petite enfance*. Montréal: Institut du Nouveau Monde.
- Boisvert, L. (2015). Les compressions de 120 M\$ dans les CPE font craindre des pertes d'emploi. Radio-Canada. Récupéré de : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/751961/compressions-cpe-garderie-gouvernement-subsvention-opposition>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services : Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Desjardins, G. (2002). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche* (3e édition). Québec : Les publications du Québec.
- Desmarquis, M. (2005). *Le réseau des Centres de la petite enfance contre le projet de loi 124* (2005, chapitre 47): *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Montréal: CRISES-UQAM.
- Doray, P., Collin, J. et Aubin-Horth, S. (2004). L'État et l'émergence des «groupes professionnels». *Cahiers canadiens de sociologie*, 29(1), 83-110.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance: la petite histoire des services de garde au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Colloque pancanadien de recherche en éducation. Université Laval, Québec.
- Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire: défis et enjeux. Dans Royer, N. (dir.), *Le monde du préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : histoire, fondements et pratique* (2e édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Montpetit, É. (1933). *Commission des assurances sociales de Québec*. Québec (QC): La Commission.
- Plante, C. (2017). Maternelle 4 ans: Québec ajoute 100 classes. La Presse. Récupéré de : <http://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-quebecoise/201706/12/01-5106775-maternelle-4-ans-quebec-ajoute-100-classes.php>.
- Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (2017). *RLRQ S-4.1.1, r. 2*. Récupéré de : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/S-4.1.1,%20r.%202>.
- Savard, J. (2013) Débat: la maternelle à 4 ans. Enfants Québec. Récupéré de : <http://enfantsquebec.com/2013/10/06/debat-maternelle-4-ans/>.
- Vandenbroeck, M. (2006). The Persistent Gap between Education and Care: a 'History of the Present' Research on Belgian Child Care Provision and Policy. *International Journal of the History of Education*, 42(3), 363-383.