



Décembre 2024

BALISES POUR SOUTENIR LA FORMATION DES PARENTS D'ACCUEIL EN PROTECTION DE LA JEUNESSE

PRINCIPES À LA BASE D'UNE FORMATION DE
QUALITÉ, RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ET
TRAJECTOIRE DE FORMATION

*Par le Groupe de travail sur la formation des parents d'accueil en
protection de la jeunesse*

COLLECTION
INSTITUT UNIVERSITAIRE
JEUNES EN DIFFICULTÉ

Québec 

Rédaction

Marie-Pierre Joly, agente de planification, de programmation et de recherche (APPR), Institut universitaire Jeunes en difficulté (IUJD) du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (CCSMTL)

Révision

Compagnie "C'est-à-dire"

Infographie

Ariane Daviault, Équipe de recherche sur le placement et l'adoption en protection de la jeunesse (ERPAPJ)

© Institut universitaire Jeunes en difficulté, Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2024

ISBN : 978-2-550-99239-4 (PDF)

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024

Bibliothèque et Archives Canada, 2024

Citation suggérée

Joly, M.-P., Poirier, M.-A., Guénette, M., Ringuette, P., & Collin-Vézina, D. (2024, décembre). Balises pour soutenir la formation des parents d'accueil en protection de la jeunesse : Principes à la base d'une formation de qualité, référentiel de compétences et trajectoire de formation. Institut universitaire Jeunes en difficulté du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (IUJD-CCSMTL). https://iujd.ca/fr/Formation_parents_accueil

Pour plus d'information concernant les travaux du Groupe de travail sur la formation initiale des parents d'accueil en protection de la jeunesse, veuillez consulter le site web suivant :

https://iujd.ca/fr/Formation_parents_accueil.

Ce projet a été rendu possible grâce au soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) dans le cadre du programme de subvention Connexion.

Merci aux organisations qui ont codirigé le groupe de travail :

Institut universitaire Jeunes en difficulté (IUJD) du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (CCSMTL)
Équipe de recherche sur le placement et l'adoption en protection de la jeunesse (ERPAPJ)
Université de Montréal
Université McGill

Pour leur contribution à l'élaboration et à la réalisation des balises pour soutenir la formation des parents d'accueil en protection de la jeunesse, merci :

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Marie-Pierre Joly, APPR, IUJD du CCSMTL
Marie-Andrée Poirier, professeure titulaire, École de travail social, Université de Montréal (UdeM)
Martine Guénette, professeure, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
Patricia Ringuette, professeure, UQAT
Delphine Collin-Vézina, professeure titulaire, École de travail social, Université McGill
Sherlyn Louis-Jacques, coordonnatrice de projet, UdeM
Clivinchy Laguerre, assistante de recherche, UQAT

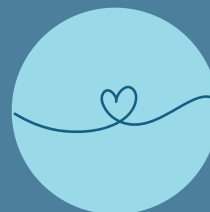
COMITÉ DE TRAVAIL

Geneviève Salvaille, APPR – Conseillère en développement professionnel, Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de la Montérégie-Est
Renée Desnoyers, famille d'accueil et présidente, Fédération de la santé et des services sociaux – Centrale des syndicats nationaux (FSSSS-CSN) – Lanaudière
Mathieu Bolduc, famille d'accueil et directeur, Association des ressources démocratiques à l'enfance du Québec – Centrale des syndicats démocratiques (ADREQ [CSD]) – Montréal
Corine Poirier, Coordinatrice clinique aux ressources non-institutionnelles, Centre intégré de santé et de services sociaux (CIUSSS) de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec
Jean-François Rioux, famille d'accueil et coordonnateur provincial, Fédération des familles d'accueil et ressources intermédiaires du Québec (FFARIQ)
José Dionne, famille d'accueil et conseiller aux membres, FFARIQ
Marie-Pier Gravel, APPR, CIUSSS de la Capitale-Nationale
Claudie Houle, technicienne en travail social, CIUSSS de la Capitale-Nationale

COMITÉ CONSULTATIF

Mélanie Rioux, intervenante, CISSS de Lanaudière
Nancy Chevalier, intervenante, CISSS de Lanaudière
Savannah Lemire, famille d'accueil, FSSS-CSN – Lanaudière
Nathalie Pilibossian, coordonnatrice ressource et dossiers transversaux, CCSMTL
Marilyn Vachon, intervenante aux enfants hébergés, CIUSSS de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec
Chantal Moreau, famille d'accueil et représentante FFARIQ – Capitale nationale
Francine Boutin, famille d'accueil et représentante FFARIQ – Capitale nationale
Cristelle Choquette, APPR – Conseillère en développement professionnel, CISSS de la Montérégie-Est
Louise Vincelette, famille d'accueil et présidente, ADREQ (CSD) – Montérégie
Diane Thomas, famille d'accueil et présidente, ADREQ (CSD) – Chaudière-Appalaches

TABLE DES MATIÈRES



INTRODUCTION 01

SECTION 1. LES PRINCIPES À LA BASE D'UNE FORMATION DE QUALITÉ 03

Les huit principes à la base d'une formation de qualité pour les parents d'accueil en protection de la jeunesse 04

SECTION 2. LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES : VERS UNE VISION PARTAGÉE DE LA FORMATION 15

Les quatre piliers de l'accueil familial 17

Les assises cliniques et scientifiques 18

 Qu'est-ce que le trauma complexe? 18

 Le modèle ARC pour favoriser un langage commun 19

Les connaissances de base 22

Maintenir une attitude engagée 24

Offrir à l'enfant un milieu familial sécurisant 26

Maintenir l'équilibre personnel et familial 29

Collaborer avec les personnes qui entourent l'enfant 32

SECTION 3. LA TRAJECTOIRE DE FORMATION 35

Trajectoire de formation pour les parents d'accueil réguliers 37

Trajectoire de formation pour les parents d'accueil banque-mixte 38

Trajectoire de formation pour les parents d'accueil de proximité 39

CONCLUSION 41

RÉFÉRENCES	43
-------------------------	-----------

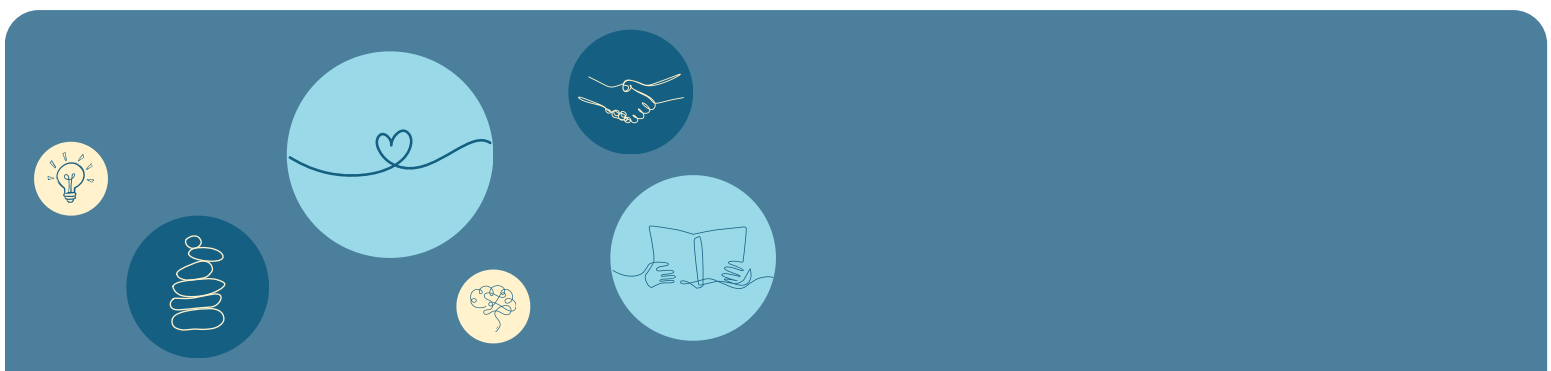
ANNEXE 1. LES CIBLES DU MODÈLE ARC	47
---	-----------

Les fondements	48
L'attachement	50
La régulation	51
Les compétences	52
L'intégration des traumatismes	53

ANNEXE 2. RECENSION DES BONNES PRATIQUES DE FORMATION – MÉTHODOLOGIE	55
---	-----------

ANNEXE 3. IDENTIFICATION DES THÈMES ET DES CONTENUS DE FORMATION PERTINENTS – MÉTHODOLOGIE	57
---	-----------

Étape 1 : Recension des thèmes, des objectifs et des contenus des programmes de formation existants	57
Étape 2 : Recension des thèmes, des objectifs et des contenus jugés essentiels par les membres du groupe de travail	60
Étape 3 : Mise en commun	60



INTRODUCTION

Le rôle de parent d'accueil est primordial dans notre système de protection de la jeunesse. Selon le plus récent bilan des directeurs de la protection de la jeunesse, près du quart des enfants ayant eu un contact avec la protection de la jeunesse feront l'objet d'un placement en famille d'accueil au cours de leur trajectoire¹. Or, les études scientifiques sont unanimes : pour que les parents d'accueil puissent offrir un accompagnement de qualité aux enfants placés, ils doivent bénéficier d'une trajectoire de formation adaptée à leurs besoins^{2,3}.

Selon les études, la formation des parents d'accueil améliore leur expérience d'accueil, les outille pour faire face aux besoins des enfants accueillis et augmente leur sentiment d'efficacité personnelle². De plus, elle est associée à une meilleure rétention et à une plus grande stabilité des placements³. Pourtant, au Québec, la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ)⁴ a révélé un consensus parmi les acteurs concernés (personnel intervenant, gestionnaires, parents d'accueil, équipes de recherche) : la formation des parents d'accueil est insuffisante et doit être améliorée. Une étude récente⁵ révèle d'ailleurs certains enjeux propres au contexte québécois, notamment l'absence de formation avant l'accréditation; des disparités importantes d'une région à l'autre; des défis de participation des parents d'accueil aux formations offertes; et un manque d'assises scientifiques pour appuyer les plans de formation. De plus, selon cette étude, plusieurs parents d'accueil québécois ne se sentent pas suffisamment formés et accompagnés lorsqu'ils font face à leurs premières expériences de placement.

¹ Directeurs de la protection de la jeunesse / Directeurs régionaux, 2024.

² Cooley et al., 2019; D'Amato et Brownlee, 2022; Fowler et al., 2023; Gibbs et al., 2022.

³ Benesh et Cui, 2017; Fowler et al., 2023; Kaasbøll et al., 2019; Vanderwill et al., 2021.

⁴ Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ), 2021.

⁵ Joly, M.-P., Poirier M.-A., Noël, V. et Fortier-Jordan, V., 2022.

Au printemps 2023, le Groupe de travail sur la formation des parents d'accueil en protection de la jeunesse est mis sur pied afin de réfléchir à ces enjeux. Dès le départ, ce groupe insiste sur l'importance de la formation des parents d'accueil. Il souhaite développer un projet rassembleur autour de cette formation et agir de manière à diminuer les disparités entre les régions. Sa richesse repose sur la diversité de sa composition et sur la volonté des membres à collaborer au projet. Il rassemble :

- Des représentants et représentantes de cinq CISSS et CIUSSS du Québec, soit : du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, du CIUSSS de la Capitale-Nationale, du CIUSSS de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec, du CISSS de Lanaudière et du CISSS de la Montérégie-Est).
- Des parents d'accueil des trois grandes associations représentatives, soit : de l'ADREQ (CSD), de la FSSS-CSN, de la FFARIQ.
- Des chercheuses et des étudiantes possédant une expertise sur : l'accueil familial, le rôle de parent d'accueil, les approches sensibles au trauma et l'andragogie.

Pendant sa première année d'exercice, le groupe de travail s'est donné pour objectif de formaliser des balises afin de soutenir la mise en œuvre d'une offre de formation de qualité pour les parents d'accueil. Ce document présente le résultat de ce travail en trois sections :

- La **première section** propose les principes qui doivent guider le choix des modalités de formation pour les parents d'accueil. Huit grands principes y sont présentés.
- La **deuxième section** expose le référentiel de compétences des parents d'accueil développé par le groupe de travail. Elle présente les connaissances de base et les quatre compétences qui devraient orienter la trajectoire de formation des parents d'accueil.
- La **troisième section** suggère une trajectoire de formation pour les parents d'accueil en trois étapes : sensibilisation à l'étape de préaccréditation, formation initiale et perfectionnement. Cette section précise brièvement comment ces étapes se succèdent pour chacun des trois types de familles d'accueil : régulière, de proximité, banque-mixte.

Le présent document offre aux personnes concernées par la formation des parents d'accueil en contexte de protection de la jeunesse des balises claires pour développer une formation de qualité. Il a été élaboré en respectant l'autonomie des comités locaux de formation, qui pourront s'y référer tout en continuant de tenir compte de leurs particularités régionales.

Bonne lecture !

Les membres du Groupe de travail sur la formation des parents d'accueil en protection de la jeunesse

SECTION 1.

LES PRINCIPES À LA BASE D'UNE FORMATION DE QUALITÉ

Afin de bâtir une offre de formation qui permet d'outiller efficacement les parents d'accueil dans leur rôle, il est essentiel de s'inspirer des connaissances scientifiques et cliniques à propos des bonnes pratiques de formation en matière d'accueil familial.

À la lumière de ces connaissances, **HUIT PRINCIPES** ont été identifiés comme **incontournables**.



01. Appuyer l'offre de formation sur une vision partagée et une démarche concertée



02. S'inspirer des meilleures pratiques et des données probantes



03. Structurer la formation comme une trajectoire évolutive



04. Maintenir une frontière claire entre les espaces de formation et d'évaluation



05. Allouer une place au soutien dans les formations



06. Varier les méthodes d'apprentissage pour transmettre efficacement les savoirs théoriques et pratiques



07. Proposer des modalités de formation souples et diversifiées



08. Soutenir le transfert des nouveaux savoirs dans la pratique

LES HUIT PRINCIPES À LA BASE D'UNE FORMATION DE QUALITÉ POUR LES PARENTS D'ACCUEIL EN PROTECTION DE LA JEUNESSE

Ces huit principes ont été développés à partir d'un état des connaissances⁶ et enrichis par les échanges au sein du Groupe de travail sur la formation des parents d'accueil en protection de la jeunesse. Chacun d'eux sera présenté dans cette section.

01. Appuyer l'offre de formation sur une vision partagée et une démarche concertée

Afin d'en maximiser les retombées, la trajectoire de formation et les contenus abordés doivent s'appuyer sur une vision partagée et faire l'objet d'une démarche concertée entre les acteurs concernés (personnel intervenant et gestionnaires des CISSS et des CIUSSS; parents d'accueil; associations représentatives).



Au moment de développer la formation, plusieurs études soulignent l'importance de la collaboration entre les personnes concernées (personnel intervenant et gestionnaires des CISSS et des CIUSSS; parents d'accueil; associations représentatives) afin que toutes les parties prenantes s'entendent sur les objectifs à poursuivre, sur les compétences à développer et sur les contenus à aborder dans le cadre de l'offre de formation⁷. Ce travail concerté permet de créer des contenus pertinents et d'opter pour des modalités de formation qui conviennent aux besoins des parents d'accueil.

De plus, ces formations mises sur pied conjointement ont plus de chance d'être conformes aux principes légaux et cliniques en place, un atout qui contribue à rendre les contenus plus facilement transférables dans la pratique et plus pertinents aux yeux des parents d'accueil⁸. Cette collaboration permet aussi d'augmenter le sentiment de reconnaissance des parents d'accueil au regard de la complexité de leur rôle⁹ et de

⁶ La méthodologie employée pour réaliser l'état des connaissances peut être consultée à l'**Annexe 2**.

⁷ Gibbs et al., 2022; Israel, Raae et Bjørnstad, 2023; Mallette, Almond et Leonard, 2020; McDermid et al., 2021.

⁸ McDermid et al., 2021.

⁹ Mallette et al., 2020.

favoriser la collaboration et l'élaboration d'un langage commun entre les acteurs œuvrant autour de l'accueil familial¹⁰.

Cette approche concertée doit aussi se traduire par la connaissance et l'adhésion du personnel intervenant quant au contenu des formations offertes aux parents d'accueil. Cette adhésion aux contenus aura divers effets positifs, tels que favoriser le transfert dans la pratique, mais aussi favoriser la participation des parents d'accueil aux formations. Sur ce dernier point, il est important de se concerter pour inviter les parents d'accueil aux formations par un contact personnalisé¹¹ et de souligner les avantages de suivre les formations de manière concrète et réaliste¹².

Le groupe de travail a choisi de développer cette vision commune et concertée en travaillant sur un référentiel de compétences pour les parents d'accueil. Le référentiel est présenté à la **section 2** de ce document.



02. S'inspirer des meilleures pratiques et des données de recherche

L'offre de formation aux parents d'accueil devrait toujours s'appuyer sur les connaissances scientifiques à jour ainsi que sur les savoirs développés dans les milieux de pratique.

Les pratiques évoluent rapidement dans les domaines du développement de l'enfant, de l'accueil familial et de la formation aux adultes (andragogie). Ainsi, il est essentiel de développer le réflexe, de manière continue, de s'assurer que les formations offertes sont conformes aux connaissances les plus récentes. Pour ce faire, des personnes possédant une expertise en recherche gagnent à être impliquées dans le développement d'une offre de formation de qualité, afin d'assurer une sélection rigoureuse des contenus et des modalités. Cela permettra, entre autres, de veiller à ce que les modalités favorisent le transfert des connaissances dans la pratique et que les contenus présentés soient validés scientifiquement.

¹⁰Mallette et al., 2020; Gibbs et al., 2022; McDermid et al., 2021.

¹¹Joly et al., 2022.

¹²McDermid et al., 2021.

De plus, plusieurs études soulignent qu'il faut développer davantage de connaissances scientifiques au regard des programmes de formation existants et des bonnes pratiques à reproduire¹³. Il importe donc de bien documenter, sur les plans scientifique et clinique, les bonnes pratiques de formation en matière d'accueil familial. Développer une telle culture d'évaluation et d'amélioration continue permettra de cibler les formations qui ont un réel effet sur des variables essentielles, telles que la rétention des parents d'accueil, leur sentiment de compétence, la stabilité des placements, la qualité du lien affectif entre l'enfant accueilli et le parent d'accueil, pour ne citer que quelques exemples.

03. Structurer la formation comme une trajectoire évolutive

Les parents d'accueil doivent être formés de manière à répondre aux besoins des enfants et à leurs propres besoins, qui sont susceptibles d'évoluer au fil du temps. La trajectoire de formation doit donc intégrer des étapes distinctes et bien définies.



De manière générale, les programmes de formation qui s'appuient sur les meilleures pratiques se structurent en différentes étapes successives. Selon plusieurs études, **la formation qui survient au tout début de la trajectoire**, qu'on appelle dans les écrits et programmes « formation préaccueil » ou « préaccréditation », est essentielle à la préparation au placement¹⁴. Plus précisément, ce type de formation permet au parent d'accueil d'avoir dès le départ une compréhension suffisante de divers sujets, tels que le développement de l'enfant, les relations d'attachement, l'incidence de l'adversité que les enfants placés connaissent et les défis susceptibles de survenir tout au long au placement.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que cette première étape ne peut répondre à l'ensemble des besoins de formation qui se manifestent tout au long de la pratique de l'accueil familial¹⁵. Il est donc important de prévoir, dans un **continuum formalisé**, d'autres formations qui suivent le parcours de vie des enfants et qui tiennent compte de l'évolution des familles d'accueil. Autrement dit, il est pertinent de situer les formations et leur contenu sur une ligne du temps qui considère, par exemple, l'évolution des besoins, de l'enfance à l'adolescence¹⁶.

¹³Adkin et al., 2018; Bergström et al. 2020; Cooley et al., 2019; Kaasbøll et al., 2019; Solomon et al., 2016; Strickler et al., 2018.

¹⁴Adkin, Luyten et Fonagy, 2018; Israel et al., 2023; Shklarski, 2019; Strickler et al., 2018.

¹⁵Gibbs et al., 2022; Kaasbøll et al., 2019.

¹⁶Cooley et al., 2019; Fowler et al., 2023.

Pour favoriser l'apprentissage, les différentes étapes de la formation doivent s'appuyer sur des référents théoriques cohérents qui demeurent les mêmes à toutes les étapes de la formation¹⁷.

Le groupe de travail propose une trajectoire de formation pour les parents d'accueil du Québec. Les grandes lignes de cette trajectoire, ainsi que la manière dont elle se décline pour chaque type de famille d'accueil, sont présentées à la **section 3** de ce document.



04. Maintenir une frontière claire entre les espaces de formation et d'évaluation

Les espaces de formation doivent permettre aux parents d'accueil de réfléchir librement aux défis qu'ils rencontrent. Pour ce faire, ces espaces ne doivent pas être utilisés à des fins d'évaluation.

Pour faire face aux défis de l'accueil familial, les parents d'accueil doivent bénéficier d'espaces où ils peuvent aborder leurs peurs et leurs vulnérabilités sans craindre que cela ne soit utilisé pour évaluer leur prestation de services. Dans certaines études, des parents d'accueil ont mentionné se sentir constamment évalués, ce qui les rend plus hésitants à parler de leurs difficultés¹⁸.

Au Québec, des recherches récentes documentent un phénomène similaire, selon lequel le contrôle de la qualité des services, qui prend une place importante dans la relation contractuelle entre les parents d'accueil et les services de protection de la jeunesse, peut rendre les parents d'accueil hésitants à s'ouvrir sur leurs difficultés, par crainte de représailles¹⁹. Ainsi, **il importe de s'assurer que les espaces de formation demeurent des espaces où les parents d'accueil se sentent à l'aise d'aborder librement leurs vulnérabilités**. Cela implique que la formation ne devrait en aucun cas constituer un levier d'évaluation. D'ailleurs, même si la formation permet d'accroître

¹⁷ Benesh et Cui, 2017.

¹⁸ Rigg, 2015; Nesmith, 2020.

¹⁹ Châteauneuf et Turcotte, 2015; Boyer et Noël, 2018 ; Joly, à paraître.

le sentiment de compétences²⁰, elle ne serait pas un moyen efficace pour évaluer les compétences et les caractéristiques des parents d'accueil ni pour révéler leurs croyances ou leurs attitudes problématiques²¹.

Par contre, les espaces de formation devraient offrir aux parents d'accueil l'occasion de s'autoévaluer, un type d'évaluation qui permet de soutenir la démarche réflexive attendue dans le cadre d'une démarche de formation. Par exemple, l'étape de préaccréditation devrait permettre au parent d'accueil postulant de déterminer s'il est bien prêt à s'engager dans un projet d'accueil familial, comme certains programmes le proposent²². Par la suite, tout au long de sa trajectoire de formation, le parent d'accueil devrait avoir des occasions d'évaluer où il en est en fait d'acquisition des compétences utiles à l'exercice de son rôle. Ce type d'autoévaluation pourrait servir à planifier une trajectoire de formation personnelle et adaptée aux besoins du parent d'accueil et aux caractéristiques des enfants qu'ils accueillent.

05. Allouer une place au soutien dans les formations

La trajectoire de formation doit permettre aux parents d'accueil d'anticiper les défis et le soutien dont ils auront besoin pour y faire face. Du soutien par les pairs ou par l'équipe de formation devrait également être planifié à l'intérieur de cette trajectoire.



Le soutien des parents d'accueil est une dimension indispensable au bon fonctionnement de l'accueil familial²³, notamment en raison des grands besoins des enfants accueillis, ceux-ci ayant parfois cumulé des traumatismes, des retards de développement et des difficultés relationnelles²⁴. Afin d'être disponibles et disposés à bien y répondre, les parents d'accueil doivent être rapidement sensibilisés, avant même l'arrivée d'un premier enfant à leur domicile, au fait qu'ils auront parfois besoin de soutien pour mener à bien leur rôle d'accueillant²⁵. Des auteurs recommandent ainsi de prévoir, à l'intérieur même des formations, **des moments où les parents d'accueil pourront réfléchir à l'importance et à la forme que devra prendre ce soutien**²⁶.

²⁰ Adkins et al., 2018; Benesh et Cui, 2016; Fowler et al., 2023; Strickley et al., 2018.

²¹ Combs-Orme et Orme (2014) cité par Solomon et al., 2016.

²² Voir notamment le [programme TIPS-MAPP](#).

²³ Cooley et al., 2019; Fowler et al., 2023; Gibbs et al., 2022; Kaasbøll et al., 2019; Mallette et al., 2020.

²⁴ Dubois-Comtois et al., 2021; Fratto, 2016.

²⁵ Cooley et al., 2019.

²⁶ Cooley et al., 2019; Gibbs et al., 2022; Miller et al., 2019.

Ces moments devraient les aider à identifier les situations où ils seront susceptibles de ressentir un déséquilibre personnel et familial ainsi que les stratégies d'autosoins et les ressources qu'ils pourront mobiliser pendant ces périodes.

La sensibilisation à ce besoin de soutien n'est toutefois pas suffisante : **un soutien concret**, pouvant être dispensé de façon formelle ou informelle, sous le mode individuel ou de groupe, doit également être planifié à l'intérieur du continuum de formations²⁷. Dans cette perspective, des espaces formels d'échange et de partage devraient être prévus dans le cadre des séances de formation. Aussi, une méthode efficace pour offrir du soutien informel consiste à favoriser la coanimation des formations par une personne intervenante des services de protection de la jeunesse et un parent d'accueil expérimenté²⁸. Cette façon de dispenser la formation permet aux parents d'accueil de se sentir davantage compris²⁹. Elle a également le potentiel de faire naître des réseaux d'entraide mutuelle entre les parents d'accueil, entraide qui est susceptible de se poursuivre au-delà des séances de formation³⁰.

Évidemment, les formations ne sont pas les seuls moments au cours desquels le soutien aux parents d'accueil doit être articulé. Cela dit, elles constituent un espace de choix pour conscientiser les parents d'accueil à l'importance du soutien au sein de leur rôle et pour leur offrir un espace où ils pourront développer des liens avec d'autres parents d'accueil, une source importante de soutien informel.



06. Varier les méthodes d'apprentissage pour transmettre efficacement les savoirs pratiques et théoriques

Pour favoriser les apprentissages des parents d'accueil, des savoirs théoriques et pratiques doivent être transmis par des méthodes d'apprentissage diversifiées, telles que les présentations, les discussions, les vignettes cliniques, les vidéos, les partages d'expérience, etc.

Les écrits sur les bonnes pratiques de formation rappellent l'importance **d'amalgamer l'enseignement de savoirs théoriques et pratiques** dans toute formation concernant

²⁷ Gibbs et al., 2022; Kaasbøll et al., 2019; Mallette et al., 2020; Miller et al., 2019.

²⁸ Benesh et Cui, 2016; Cooley et al., 2019; D'Amato et Brownlee, 2022; Gibbs et al., 2022; Kaasbøll et al., 2019; Mallette et al., 2020.

²⁹ Mallette et al., 2020.

³⁰ Mallette et al., 2020.

l'accueil familial.³¹ Les savoirs théoriques sont essentiels pour que les parents d'accueil développent un corpus de connaissances venant appuyer leurs pratiques de l'accueil familial. Ils contribuent à une compréhension plus fine de leur rôle et des besoins des enfants accueillis. Quant aux savoirs pratiques, ils permettent d'assurer une plus grande adéquation avec le vécu des parents d'accueil ainsi que de maintenir leur intérêt tout au long de la formation³². Pour faire une place aux savoirs pratiques dans les formations, plusieurs méthodes peuvent être envisagées :

- Le recours à des témoignages de parent d'accueil est suggéré pour la diffusion des savoirs pratiques. Cela peut se faire par l'entremise de témoignages en personne, de communautés de pratique, l'utilisation de vignettes cliniques ou de vidéos; des méthodes reconnues comme étant utiles pour transmettre ce type de savoir et rendre les formations plus dynamiques³³.
- Plusieurs écrits recommandent aussi d'inclure des parents d'accueil d'expérience au sein de l'équipe de formation³⁴, dont les membres peuvent agir à titre de coformateurs. Un rôle de facilitateur peut aussi être envisagé, selon lequel le parent d'accueil est présent pour fournir des exemples concrets et pour aider les participants et participantes à comprendre, par son expérience, comment les savoirs se déclinent dans le quotidien.

En somme, l'utilisation de ces différentes méthodes d'apprentissage a aussi l'avantage de favoriser la création de liens entre l'expérience des parents d'accueil et les contenus de formation, ce qui permet alors d'assurer une meilleure intégration des savoirs chez ces acteurs.

07. Proposer des modalités de formation souples et diversifiées

Afin de favoriser la conciliation famille-formation, les modalités choisies pour les formations offertes aux parents d'accueil devraient être variées et souples, tout en visant un équilibre entre les modes en ligne et en présentiel.



Les formations en personne et les formations en ligne présentent des avantages et des inconvénients. **Les formations en personne** peuvent être dispensées sous forme de

³¹ Benesh et Cui, 2016; Cooley et al., 2019; Solomon et al., 2016.

³² Mallette et al., 2016.

³³ Fowler et al., 2023; Gibbs et al., 2022; Kaasbøll et al., 2019; Mallette et al., 2020.

³⁴ D'Amato et Brownlee, 2022; Gibbs et al., 2022; Kaasbøll et al., 2019; Mallette et al., 2020.

conférences, de discussions de groupe, d'activités, de communautés de pratique et bien d'autres. Elles ont l'avantage de favoriser le partage des expériences et la création d'un réseau de soutien informel entre parents d'accueil³⁵. **Les formations en ligne** prennent davantage la forme de présentations multimédias comprenant des quiz et des exercices qui favorisent l'acquisition des connaissances chez les parents d'accueil. Elles sont bénéfiques pour les parents d'accueil qui manquent de temps ou pour qui la participation à une formation pose des défis logistiques (p. ex., éloignement géographique)³⁶.

Plus de recherches sont nécessaires afin d'évaluer l'efficacité des formations en ligne pour les parents d'accueil, surtout lors de la formation initiale, alors que les parents n'ont pas encore de bagage expérientiel³⁷. De plus, les connaissances scientifiques actuelles ne permettent pas de distinguer les bénéfices et les limites des **formations en ligne asynchrone** (où le parent d'accueil se connecte seul à son ordinateur, au moment de son choix) **et synchrone** (où un groupe de parents d'accueil se donnent rendez-vous pour suivre une formation ensemble). Sur ce plan, les réflexions en cours dans le domaine de l'andragogie mettent en lumière que, lorsque le mode en présentiel n'est pas possible (trop grandes distances, contraintes de temps majeures), les formations en ligne synchrones pourraient, malgré la distance physique, permettre une forme de proximité relationnelle entre participants et participantes³⁸ si la formation prévoit des modalités interactives, telles que des espaces de discussion entre les membres du groupe, des exercices en équipe et du travail collaboratif. Cela dit, selon la recherche effectuée à propos de la formation des familles d'accueil, le réseautage et le soutien informel sont particulièrement favorisés dans le cadre des activités en présentiel.

En raison des contraintes de temps, de transport et de gardiennage auxquelles les parents d'accueil font face, les formations qui s'adressent à eux gagneront à **combiner des modalités en ligne et en présentiel, synchrone et asynchrone**³⁹. En adoptant des modalités souples et diversifiées, les parents d'accueil auront plus de flexibilité pour organiser leur horaire, mais sans pour autant être privés des effets bénéfiques du réseautage et du partage d'expérience que permettent les formations en présentiel.

Quant à la durée des formations, bien que les études ne précisent pas de cible idéale, elles indiquent toutefois l'importance que les formations soient **courtes et concentrées**, car des formations longues et intensives peuvent constituer un défi en matière de ressources et de temps, tant pour les parents d'accueil que pour les services

³⁵Benesh et Cui, 2016; Mallette et al., 2020.

³⁶Benesh et Cui, 2016; Fowler et al., 2023.

³⁷Cooley et al., 2019.

³⁸Parr, 2019.

³⁹Cooley et al., 2019; Fowler et al., 2023; Gibbs et al., 2022; Miller, Green, et Lambros, 2019.

de la protection de la jeunesse⁴⁰. Par ailleurs, certaines études émettent des réserves sur l'efficacité des formations plus longues et intensives⁴¹.

Suivant ces constats de la recherche, on peut avancer l'hypothèse que scinder les formations en plusieurs sections pourrait faciliter le transfert des apprentissages vers la pratique. Cependant, la recension des écrits n'a pas permis d'identifier ce que veulent dire exactement des formations « courtes et concentrées ». Plus de recherches seront donc nécessaires pour documenter cet aspect avec précision.



08. Soutenir le transfert des nouveaux savoirs dans la pratique

Afin que le parent d'accueil soit en mesure d'utiliser ses nouveaux savoirs dans son quotidien, il est essentiel de prévoir des suivis post-formation.

Il est essentiel de considérer que l'apprentissage ne se termine pas lorsque le parent d'accueil quitte la classe (ou son écran); il faut veiller à l'application des savoirs à la suite de la formation⁴². Cette façon de faire s'appuie sur les écrits qui proposent de voir l'apprentissage dans un mouvement cyclique et itératif, en alternance entre l'expérience et la formation⁴³.

Sur ce point, les auteurs recommandent de jumeler les participants et participantes à une personne intervenante, à un formateur ou une formatrice ou à un parent d'accueil d'expérience qui pourra les aider à appliquer les nouveaux savoirs cumulés au cours de la formation⁴⁴. En plus de faciliter l'appropriation des nouveaux contenus, ce jumelage aurait comme incidence de construire un sentiment de solidarité et de consolider les apprentissages⁴⁵.

⁴⁰ Solomon et al., 2016.

⁴¹ Kaminski, 2008.

⁴² Marrero, 2020; McDermid et al., 2021; Strickley et al., 2018.

⁴³ Kolb, 2014.

⁴⁴ Gibbs et al., 2022.

⁴⁵ Miller et al., 2020.



Voici quelques exemples de la forme que peut prendre ce type de suivi post-formation :

- Un rendez-vous peut être fixé avec l'équipe de formation quelques semaines après la formation afin d'échanger sur la manière dont les participants et participantes ont pu appliquer les notions. Ce moment devient une occasion de revenir sur les apprentissages incontournables et d'animer une discussion avec les membres du groupe.
- L'un des membres de l'équipe clinique (affectée au suivi professionnel de l'enfant ou au suivi-qualité de la famille d'accueil) peut être informé de la formation qui a été suivie par le parent d'accueil. Il peut revenir, avec les parents d'accueil, sur les apprentissages réalisés dans le cadre de leur suivi grâce à du contenu clé en main.
- Pour certaines thématiques plus larges (p. ex., approches axées sur le trauma, théorie de l'attachement), l'occasion est offerte aux parents d'accueil de participer à une communauté de pratique où ils peuvent être formés et sensibilisés à de nouveaux contenus, tout en échangeant sur la manière de les mettre en application. La communauté de pratique pourrait inclure uniquement des parents d'accueil, ou encore s'adresser aussi aux personnes intervenantes, si l'objectif est de développer une vision commune.

SECTION 2.

LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES : VERS UNE VISION PARTAGÉE DE LA FORMATION

Pour développer la formation des parents d'accueil, il importe de s'appuyer sur des principes reconnus dans le domaine andragogique, qui se concentre sur les bonnes pratiques en matière de formation destinée aux adultes⁴⁶. Dans ce champ, le référentiel de compétences est un outil souvent utilisé pour soutenir le développement de programmes et de trajectoires des formations du personnel, notamment dans les métiers de la relation d'aide⁴⁷.

Qu'est-ce qu'une compétence? La compétence permet de traiter des situations complexes de façon adéquate et efficace, en s'appuyant sur un ensemble intégré de ressources, qui comprend des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être⁴⁸. Ainsi, le **référentiel de compétences** offre une vue d'ensemble des ressources dont le parent d'accueil a besoin pour traiter les situations complexes qui se présentent dans le cadre de son rôle. Il permet donc d'établir le profil de compétences souhaité pour les parents d'accueil. Il définit avec précision la résultante qu'on veut atteindre ainsi que la direction qui sera donnée à la trajectoire de formation. Autrement dit, à chaque étape de la trajectoire, les compétences des parents d'accueil vont se développer graduellement, « un pas à la fois ».

Pour concevoir ce référentiel de compétences, une recension des programmes de formation ayant fait l'objet de publications ou d'évaluations a été effectuée⁴⁹. Celle-ci a permis de produire une liste des compétences, des contenus et des thèmes qui y sont abordés. Parallèlement, une démarche a été accomplie avec le groupe de travail pour valider les compétences, les contenus et les thèmes identifiés. Tout au long de ce processus, un effort a été fait afin de formaliser la liste des compétences, des contenus et des apprentissages dans une forme simple et conviviale⁵⁰.

⁴⁶ Holmes et Preston, 2020.

⁴⁷ Bélisle et al., 2023; Poumay, Tardif et Georges, 2017.

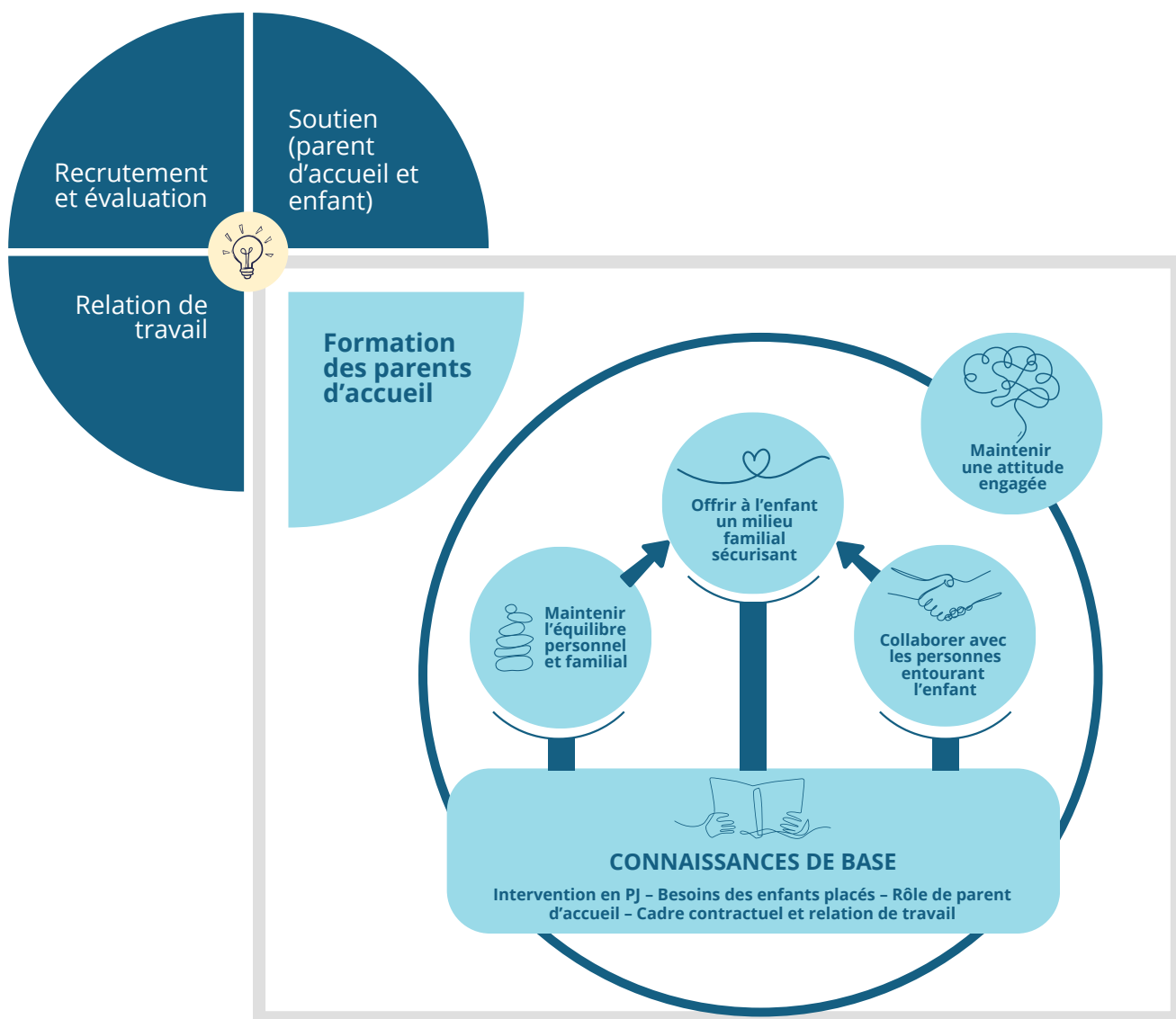
⁴⁸ Définition adaptée de Poumay et Georges, 2002, p. 4.

⁴⁹ À l'Annexe 3, un tableau synthèse permet de prendre connaissance des programmes consultés.

⁵⁰ Centre de pédagogie universitaire, 2023.

Cette section présente la vision partagée de la formation qui s’est développée dans le cadre de ce travail concerté. La **Figure** ci-bas, présente le référentiel de compétences. Celui-ci se compose de quatre compétences qui s’appuient sur des connaissances de base dont le parent d’accueil doit être au fait avant d’entreprendre le travail d’acquisition de ces compétences. Le cercle présenté dans le coin supérieur gauche symbolise que la formation fait partie de quatre piliers essentiels pour un accueil familial de qualité, et qu’elle doit se développer en cohérence avec les autres piliers que sont le recrutement et l’évaluation, le soutien au parent d’accueil et à l’enfant, ainsi que la relation de travail. Chaque élément du référentiel est présenté dans les prochaines pages.

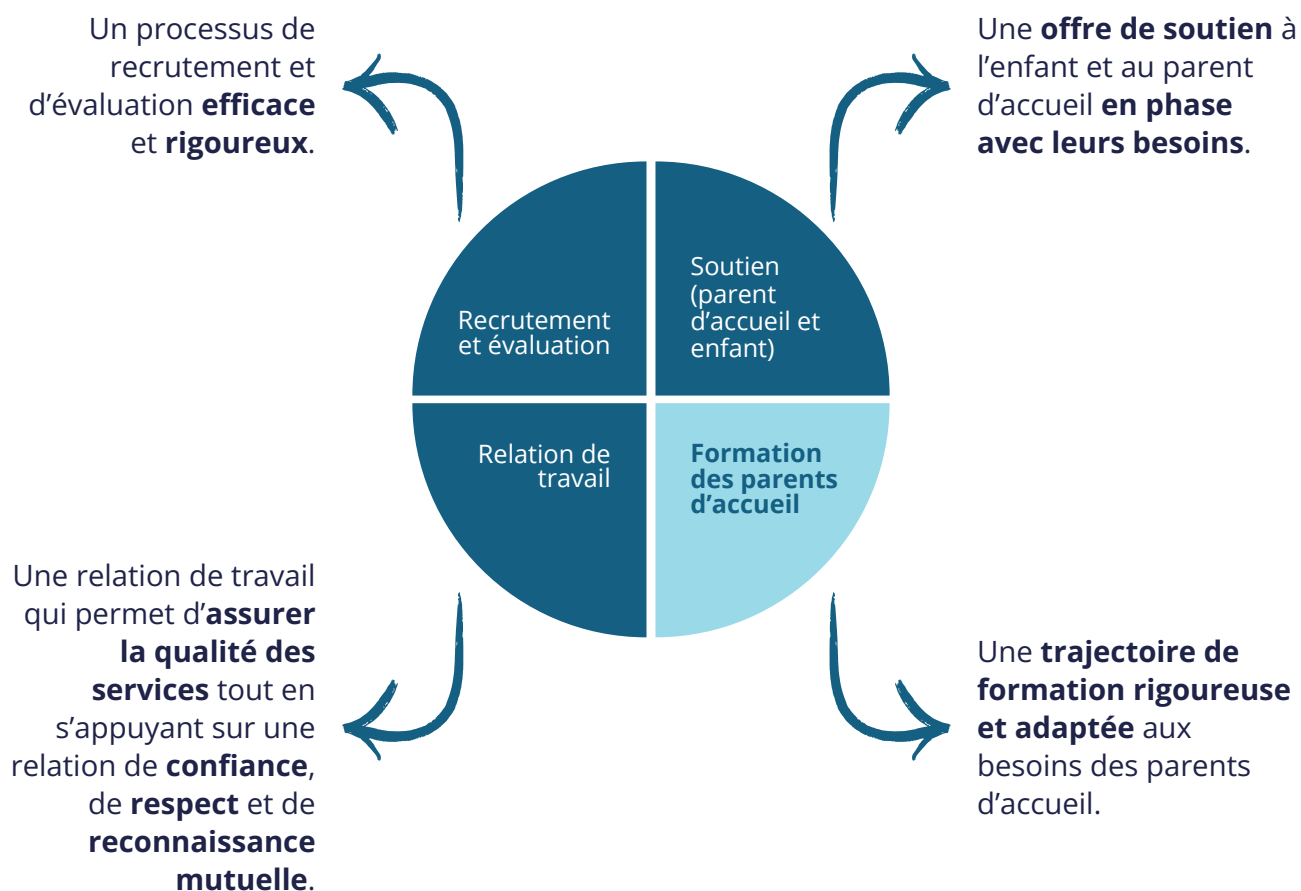
Le référentiel de compétences des parents d'accueil en protection de la jeunesse en un coup d'œil



LES QUATRE PILIERS DE L'ACCUEIL FAMILIAL

Offrir aux parents d'accueil une trajectoire de formation et de perfectionnement est essentiel, mais non suffisant. Il est nécessaire de s'assurer que les autres éléments reconnus pour favoriser la qualité des services aux enfants confiés en famille d'accueil sont en place⁵¹.

En ce sens, le cercle ci-bas communique des renseignements importants sur le contexte dans lequel s'inscrit ce référentiel de compétences, à savoir que **l'accueil familial repose sur quatre piliers essentiels et indissociables à un accueil familial de qualité** :



⁵¹ Au Québec, voir à ce sujet Chateaufort et al., 2022. Voir aussi les recensions systématiques de D'Amato et Brownlee, 2022; Findley et Praetorius, 2023; Hanlon et al., 2021.

LES ASSISES CLINIQUES ET SCIENTIFIQUES



La formation et plus largement les quatre piliers de l'accueil familial doivent s'inscrire en cohérence avec **les connaissances les plus à jour et les meilleures pratiques dans le domaine**. Le présent référentiel respecte ce principe, puisqu'il s'appuie sur une démarche rigoureuse de mobilisation des connaissances, y compris la mobilisation des savoirs pratiques des acteurs concernés (notamment les parents d'accueil eux-mêmes), une recension des programmes de formation et une recension des écrits scientifiques.

Au sein du groupe de travail, les **approches axées sur le trauma** se sont imposées comme des **assises essentielles pour soutenir la trajectoire de formation** des parents d'accueil. En effet, ces approches sont préconisées par un grand nombre des écrits et des programmes consultés⁵² en raison des difficultés et de la trajectoire des enfants accueillis en famille d'accueil⁵³.

Qu'est-ce que le trauma complexe ?

Depuis quelques années, le concept de trauma complexe est devenu un incontournable dans le travail auprès des clientèles vulnérables. Il se définit comme :

« L'ensemble des séquelles développementales liées à des expériences d'adversité traumatiques, vécues de façon prolongée, chronique et multiple; le plus souvent dès un tout jeune âge et dans des contextes de relation interpersonnelle⁵⁴ »

Les enfants pris en charge par les parents d'accueil en contexte de protection de la jeunesse pour maltraitance ont généralement été exposés à ce type de trauma.

⁵²Voir Konijn et al., 2020; Vanderwill et al., 2021; ainsi que les programmes PRIDE, TIPS-MAPP et NTDC.

⁵³Dubois-Comtois et al., 2021; Fratto, 2016.

⁵⁴Ford et Courtois, 2013.

En ce sens, les organisations qui dispensent des services de protection se doivent de mettre les efforts nécessaires pour devenir « sensibles au trauma ». Plus précisément, une **organisation sensible aux traumas** :



En plus de ces critères, les organisations sensibles au trauma reconnaissent l'importance de soutenir les personnes qui agissent à titre de figure de soin ou qui tentent de venir en aide à ceux et celles qui ont expérimenté des traumas⁵⁶.

Ainsi, les organisations doivent fournir des efforts pour répondre à ces critères. L'une des manières d'y arriver est de s'assurer que les personnes qui travaillent avec les enfants sont formées sur le sujet. Les contenus sur le trauma complexe et ses conséquences ainsi que sur les bonnes pratiques à mettre en place doivent donc trouver leur place dans un référentiel de compétences pour les parents d'accueil.

Le modèle ARC pour favoriser un langage commun

Portant sur les principes à la base d'une formation de qualité pour les parents d'accueil, la première partie du présent document évoquait l'importance de dispenser une formation dont les contenus sont concrets et applicables dans leur pratique⁵⁷. Il importe également que la trajectoire proposée s'appuie sur des référents théoriques qui demeurent les mêmes à toutes les étapes de la formation⁵⁸. Idéalement, ces référents doivent être cohérents avec le langage utilisé dans la relation avec l'équipe clinique qui soutient l'accueil familial.

⁵⁵ Milot, T., Lemieux, R., Berthelot, N. et Collin-Vézina, D., 2018.

⁵⁶ SAMHSA, 2023.

⁵⁷ Benesh et Cui, 2017.

⁵⁸ Benesh et Cui, 2017.

Suivant ces principes, pour développer le référentiel de compétences, le choix a été fait de s'appuyer sur le modèle Attachement, Régulation et Compétences (ARC)⁵⁹. Il s'agit d'un modèle déployé de plus en plus largement auprès des milieux cliniques et des parents d'accueil du Québec, qui offre des leviers concrets pour mettre en pratique les approches axées sur le trauma.

Le modèle ARC s'adresse aux enfants et aux adolescentes et adolescents qui ont un profil de trauma complexe, ainsi qu'aux personnes qui prennent soin d'eux. Il a pour objectif de développer la résilience à travers **trois domaines reconnus comme étant incontournables pour réduire les symptômes liés au trauma complexe** :

- 1) L'attachement sécurisant;
- 2) La régulation des émotions;
- 3) Le développement de compétences développementales.

Selon ce modèle, le rétablissement des enfants et des jeunes exposés à des événements traumatiques se fait à travers des relations bienveillantes et des moments partagés avec des adultes⁶⁰. En contexte de placement, le parent d'accueil occupe à cet égard une place de choix.

Le modèle ARC comporte huit cibles d'intervention, qui sont soutenues par trois stratégies initiales, le tout permettant d'atteindre une meilleure intégration des traumas. Les cibles s'organisent en une maison composée de trois étages (Attachement, Régulation et Compétences), qui s'appuient sur une fondation.

Selon ce modèle, la fondation (engagement; éducation; routines et rythmes) et les cibles liées à l'attachement (gestion des affects des donneurs de soin, ajustement empathique et réponse efficace) sont sous la responsabilité des adultes et des systèmes de soin. Ainsi, une grande part des progrès de l'enfant dépendra, dans un premier temps, des efforts et de la volonté des acteurs qui l'entourent à apporter les conditions nécessaires pour que celui-ci se dépose et puisse se reconstruire⁶¹. Le référentiel de compétences présenté dans la prochaine section s'inscrit en cohérence avec les approches axées sur le trauma et les principes qui sous-tendent le modèle ARC.

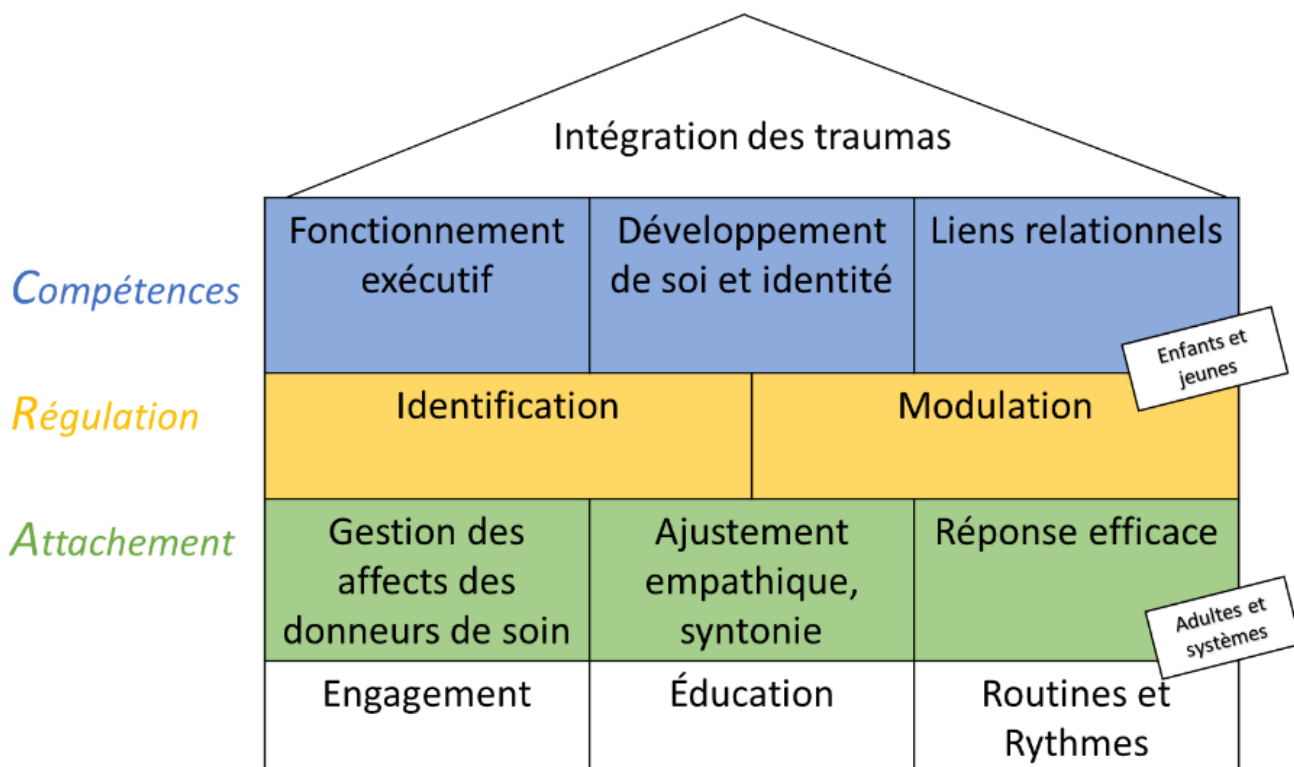
⁵⁹Blaustein et Kinniburg, 2018. Au Québec, des groupes de soutien pour les parents d'accueil qui s'inspirent du modèle ARC ont été développés par Brunet, Rouleau et al., 2022.

⁶⁰Blaustein et Kinniburg, 2019.

⁶¹Collin-Vézina et al., 2018.

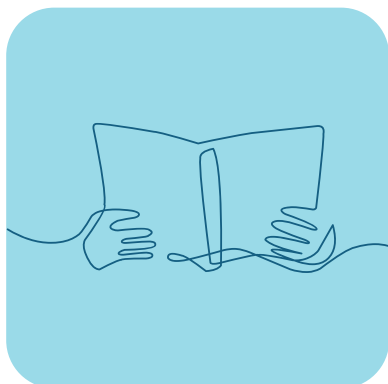
La **Figure**⁶² ci-bas illustre le modèle ARC. Pour en savoir plus sur les cibles d'intervention, une description de chacun des éléments du modèle ARC est proposée à l'**Annexe 1**, ainsi que des exemples concrets appliqués au domaine de l'accueil familial.

Les fondements et les cibles d'intervention du modèle ARC



⁶² Adapté et traduit par Delphine Collin-Vézina, à partir des travaux de Blaustein et Kinniburgh, 2018, p. 38.

LES CONNAISSANCES DE BASE



Pour développer les compétences utiles à l'exercice de son rôle, le parent d'accueil doit s'appuyer sur certaines connaissances de base. Ces contenus devraient être présentés avant son accréditation, donc principalement lors de la soirée d'information et pendant la démarche d'évaluation. Ces connaissances ont deux fonctions : 1) permettre au parent d'accueil de prendre une décision éclairée en lien avec sa démarche de postulant; et, 2) fournir des assises solides à l'acquisition des quatre compétences au cœur du rôle de parent d'accueil.

À cette étape, le contenu dispensé vise simplement à sensibiliser les parents d'accueil postulants. Les notions doivent être survolées pour éviter d'alourdir le processus d'évaluation, mais elles doivent être suffisamment explicitées pour qu'ils puissent confirmer leur intérêt à devenir famille d'accueil.



Assises cliniques et scientifiques

La sensibilisation à l'étape de préaccréditation est une composante importante de la grande majorité des programmes de formation à l'attention des parents d'accueil à travers le monde. Les écrits scientifiques confirment qu'elle est essentielle, car elle permet aux postulantes et postulants de se sentir mieux préparés et d'évaluer efficacement si le projet leur convient⁶⁴.

En ayant une compréhension plus claire du rôle de parent d'accueil, du contexte de la protection de la jeunesse, de la trajectoire des enfants placés et de l'impact de cette trajectoire sur eux-ci, le postulant au rôle de parent d'accueil sera en mesure de bien évaluer si ce projet est fait pour lui. En étant mieux renseigné, il y a plus de chances que les premières expériences de placement se vivent positivement, évitant ainsi des ruptures douloureuses, tant pour l'enfant que pour lui. De cette manière, pour faire le lien avec les principes au cœur du modèle ARC, l'acquisition des connaissances de base favorisera **l'éducation** et **l'engagement** du postulant, des fondements indispensables à une approche sensible au trauma.

⁶³Voir à ce sujet les méta-analyses de D'Amato et Brownlee, 2022; Findley et Praetorius, 2023.

⁶⁴Vanderwill et al., 2021.

Les thèmes et les contenus essentiels à aborder

L'INTERVENTION EN PROTECTION DE LA JEUNESSE

- Les grandes étapes du processus d'intervention en protection de la jeunesse (réception des signalements, évaluation, orientation, application des mesures).
- Les motifs qui justifient l'intervention en protection de la jeunesse.
- Les motifs qui justifient le recours au placement.

LA PLACE DE LA FAMILLE D'ORIGINE

- Les grandes lignes de la notion de projet de vie pour l'enfant.
- La relation avec la famille d'origine lors du placement.
- La place des contacts entre l'enfant et sa famille d'origine.

LE RÔLE DE PARENT D'ACCUEIL

- Les types de famille d'accueil (régulière, proximité, banque-mixte).
- Les différents « projets d'accueil » et les motivations des parents d'accueil.
- Les gratifications et les défis liés au rôle de parent d'accueil.
- L'expérience concrète du parent d'accueil à chaque étape du placement.

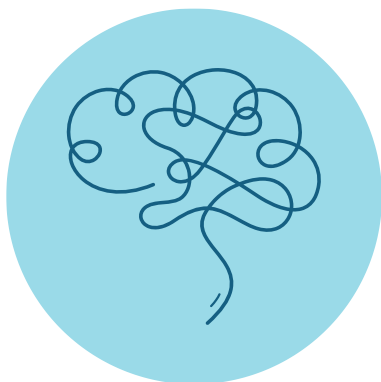
LES BESOINS DES ENFANTS ACCUEILLIS

- La trajectoire de vie des enfants accueillis (p. ex., la maltraitance, l'absence de réponse aux besoins, les ruptures relationnelles).
- L'impact potentiel de cette trajectoire sur le développement et le fonctionnement des enfants accueillis (p. ex., retards de développement, difficulté de régulation émotionnelle et comportementale, attachement insécurisant, etc.).
- Le placement en famille d'accueil comme possibilité de reprendre une trajectoire de développement positive.
- Introduction aux notions de trauma complexe et d'attachement.

LE CADRE CONTRACTUEL ET LES RELATIONS DE TRAVAIL

- Les grands principes du Cadre de référence – Les ressources intermédiaires et les ressources de type familial (RI-RTF).
- La relation contractuelle et les services attendus (instrument de classification) de la part du parent d'accueil.
- Les acteurs impliqués lors du placement et leurs principaux rôles.
- La place du parent d'accueil dans l'équipe clinique.

MAINTENIR UNE ATTITUDE ENGAGÉE



Cette compétence réfère à l'engagement affectif du parent d'accueil dans la relation à l'enfant. Elle touche aussi à sa motivation de persévérer dans son rôle et de s'adapter lorsque des défis se présentent. Il s'agit d'une compétence transversale, c'est-à-dire que cette attitude vient teinter tous les autres éléments du référentiel de compétences.



Assises cliniques et scientifiques

La réflexivité, la persévérance et la capacité à se remettre en question ressortent comme des éléments essentiels au rôle de parent d'accueil dans la littérature scientifique⁶⁵ et les programmes de formation implantés ailleurs dans le monde. Il s'agit de qualités jugées nécessaires en raison des nombreux défis que rencontrent les parents d'accueil dans la relation à l'enfant accueilli, mais aussi dans leur rôle de manière générale. Ces qualités sont au cœur de la présente compétence.

L'attitude engagée fait également partie des fondements du modèle ARC, puisque le parent d'accueil devra faire preuve de persévérance, de curiosité et d'ouverture pour explorer de nouvelles manières de répondre aux besoins singuliers de chaque enfant. Persévérer devant les défis s'accompagnera d'émotions parfois difficiles, qu'il faudra reconnaître et réguler le plus efficacement possible.

En référence au modèle ARC, comme ce sont **les adultes et les systèmes** qui doivent se mettre en action, l'attitude engagée du parent d'accueil devra trouver écho dans l'engagement de tous les autres acteurs qui gravitent autour de l'enfant, puisque l'accueil familial ne peut être qu'un travail d'équipe.

⁶⁵Voir notamment Benesh et Cui, 2017; Shklarski, 2019.

QUAND souhaite-t-on observer cette compétence ?

- De manière continue.
- Face aux défis liés à l'accompagnement de l'enfant.
- Face aux défis liés au rôle de parent d'accueil plus largement.

COMMENT souhaite-t-on que cette compétence soit mobilisée ?

Au fil de sa trajectoire de formation, le parent d'accueil montre une maîtrise grandissante de cette compétence :

- En étant proactif pour se former;
- En faisant preuve d'introspection et de réflexivité;
- En se montrant créatif et persévérant face aux difficultés.

Les thèmes et les contenus essentiels à aborder

LE PROJET D'ACCUEIL

- La différence entre une vision idéalisée et une vision « réaliste » de l'accueil familial.
- Les motivations à l'accueil confrontées à la réalité.

LA CONNAISSANCE DE SOI

- L'importance de connaître de mieux en mieux ses forces et ses défis en ce qui a trait aux difficultés ou aux besoins des enfants.
- L'importance de connaître et d'exprimer ses limites en lien avec la capacité d'accueil de son milieu (p. ex., pairage; être capable d'évaluer sa capacité, ce qui implique parfois de dire non pour maintenir la qualité de l'accueil en fonction de la dynamique familiale).

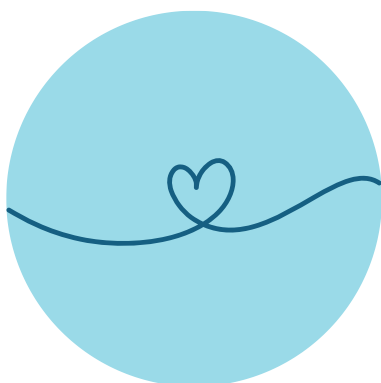
LES QUALITÉS NÉCESSAIRES À L'ACCUEIL

- La persévérance, la capacité d'adaptation.
- L'humilité et la capacité de se remettre en question.
- La créativité, l'intérêt pour tenter des choses différentes.
- L'ouverture à la différence : l'enfant arrive avec son vécu, ses valeurs, ses références, ses routines, etc.

LE DÉVELOPPEMENT CONTINU

- Les occasions d'apprentissage formelles (p. ex., offre de formation) et informelles (p. ex., dans le cadre du suivi social).
- La réflexivité ou l'importance de s'ajuster et de prendre du recul par rapport à un rôle complexe.

OFFRIR À L'ENFANT UN MILIEU FAMILIAL SÉCURISANT



Par cette compétence, le parent d'accueil offre à l'enfant un environnement familial sécurisant à travers des ancrages physiques et affectifs. **L'ancrage physique** réfère à la maison de la famille d'accueil, qui offre un chez-soi et qui permettra à l'enfant de se déposer. **L'ancrage affectif** réfère aux relations : celles avec les parents d'accueil, qui donnent la possibilité de vivre de nouvelles expériences réparatrices; et celles avec les autres membres de la famille d'accueil, qui favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance⁶⁶.



Assises cliniques et scientifiques

Comme ce référentiel de compétences s'appuie sur les approches axées sur le trauma, le choix a été fait de mettre l'accent sur les conditions qui favorisent la sécurité affective de l'enfant. Dans le modèle ARC, l'acquisition de cette compétence fait d'abord référence aux principes liés à l'attachement, tels que **la gestion des affects des donneurs de soin, l'ajustement empathique ou la syntonie et la réponse efficace**. L'acquisition de cette compétence aidera le parent d'accueil à offrir à l'enfant un espace relationnel où il pourra s'apaiser et ensuite explorer des manières d'être en relation différentes de ce qu'il a connu avec sa famille d'origine.

Les fondements du modèle, soit **l'engagement, l'éducation** ainsi que **les routines et les rythmes** seront aussi mis à profit de manière prioritaire.

Selon les principes mis de l'avant par le modèle ARC, **ces cibles doivent être portées par les adultes et les systèmes gravitant autour de l'enfant accueilli**. Attention : comme ce référentiel de compétences s'adresse aux parents d'accueil, il peut donner l'impression que ceux-ci portent seuls la grande responsabilité d'offrir un milieu sécurisant à l'enfant. Les approches axées sur le trauma reconnaissent l'importance de prendre soin des donneurs de soin et de former un réseau bienveillant autour de l'enfant dont la trajectoire a été marquée par les traumas. Il s'agit donc d'une responsabilité partagée, en premier lieu avec le personnel des services de protection de la jeunesse, qui devront soutenir les parents d'accueil dans cette mission.

⁶⁶Sur les ancrages physique et affectif, voir notamment les travaux de Côté, 2020.

QUAND souhaite-t-on observer cette compétence ?

- Dans l'accompagnement quotidien de l'enfant.
- Quand des défis surviennent dans la relation à l'enfant.
- Dans les moments clés de la trajectoire de l'enfant : arrivée/départ, changements dans le milieu d'accueil, révision, contact avec la famille d'origine, etc.
- Dans les dynamiques familiales qui impliquent plusieurs enfants accueillis et/ou accueillants.

COMMENT souhaite-t-on que cette compétence soit mobilisée ?

Au fil de sa trajectoire de formation, le parent d'accueil montre une maîtrise grandissante de cette compétence :

- En fournissant un environnement stable, prévisible, sécurisant et cohérent à l'enfant;
- En répondant efficacement aux besoins de l'enfant;
- En reconnaissant et en valorisant la place de la famille d'origine dans la vie de l'enfant, selon ses besoins et son projet de vie;
- En utilisant des moyens efficaces et adaptés à l'enfant pour l'apaiser dans les moments de dérégulation émotionnelle et comportementale;
- En régulant ses propres émotions de manière à être disponible pour l'enfant.

Les thèmes et les contenus essentiels à aborder

LES APPROCHES SENSIBLES AU TRAUMA

- L'impact de la trajectoire des enfants placés sur leur développement.
- Le parent d'accueil comme base de sécurité qui permet à l'enfant d'explorer ET de trouver l'apaisement (notions d'attachement).
- Les comportements difficiles comme l'expression d'un besoin.
- L'effet des traumas sur le cerveau et les réactions de stress.
- Le défi d'accueillir des enfants ayant un profil de trauma complexe et l'importance de prendre soin de soi.

LE FONCTIONNEMENT FAMILIAL

- Les routines, les rythmes et les rituels qui favorisent la prévisibilité.
- Les règles et l'encadrement bienveillant.
- Les intouchables (p. ex., ne pas priver l'enfant de ce qui l'aide à se réguler).
- L'importance d'adapter le fonctionnement familial à chaque étape du placement (p. ex., l'arrivée de l'enfant).

L'ENFANT ET SES ORIGINES

- La place de la famille d'origine.
- L'importance de soutenir l'enfant dans sa relation avec sa famille d'origine (en fonction de ses besoins et de son projet de vie).
- Les contacts/visites (supervisés ou non supervisés).
- Les enjeux et les défis des placements interculturels.
- La sécurisation culturelle.

LA SANTÉ MENTALE DES JEUNES PLACÉS

- Les enjeux et les diagnostics de santé mentale chez les enfants placés (p. ex., TDAH, troubles d'opposition, anxiété, idéations suicidaires).
- Les liens entre la santé mentale et le trauma complexe.
- Les enjeux et les diagnostics liés à la DI-TSA.

LES DROITS ET LA PARTICIPATION DES ENFANTS PLACÉS

- La compréhension du vécu et la perspective de l'enfant.
- L'importance de donner la parole et d'écouter l'enfant.
- Les conditions favorables à la participation de l'enfant dans les décisions qui le concernent.
- Le traitement équitable entre les enfants.
- Les droits des enfants placés.

MAINTENIR L'ÉQUILIBRE PERSONNEL ET FAMILIAL



Par cette compétence, le parent d'accueil trouve un équilibre entre la réponse aux besoins de l'enfant, à ses propres besoins et à ceux des autres personnes qui composent le système familial (autres enfants, partenaire). Il est en mesure de mettre en œuvre des stratégies d'autosoin efficaces et il arrive également à mobiliser des ressources variées pour être soutenu, au besoin.



Assises cliniques et scientifiques

Les écrits scientifiques et les programmes consultés soulignent l'importance d'aborder, dans la formation des parents d'accueil, des thèmes tels que l'autosoin et l'importance du réseau de soutien⁶⁷. Plusieurs écrits soulignent également l'impact du placement sur les autres membres de la famille (p. ex., les enfants accueillants), sur le couple, sur le réseau, et ce, tant à l'arrivée, pendant le placement, qu'au départ de l'enfant⁶⁸. Ces principes sont cohérents avec les propositions mises de l'avant par les approches sensibles au trauma. Par exemple, le modèle ARC met de l'avant l'importance de la **gestion des affects des donneurs de soin**.

Puisque ces cibles et stratégies sont portées par les **adultes et les systèmes**, au-delà des parents d'accueil, les acteurs qui gravitent autour de la famille d'accueil doivent aussi s'engager à mettre en place les conditions favorables au maintien de cet équilibre.

⁶⁷ Benesh et Cui, 2017; Miller et al., 2019; Newquist et al., 2020; Vanderwill et al., 2021; Williams et al., 2023.

⁶⁸ Findley et Praetorius, 2023.

QUAND souhaite-t-on observer cette compétence?

En tout temps, mais plus spécialement :

- À l'arrivée et au départ de l'enfant, et lors de changements importants;
- Lorsque le parent d'accueil se sent dépassé ou épuisé par les difficultés liées à l'accueil de l'enfant;
- Lorsque des tensions ou des conflits surviennent dans la famille;
- Lorsque les stratégies habituelles ne fonctionnent pas.

COMMENT souhaite-t-on que cette compétence soit mobilisée?

Au fil de sa trajectoire de formation, le parent d'accueil montre une maîtrise grandissante de cette compétence :

- En favorisant l'équilibre entre la réponse aux besoins de l'enfant accueilli et des autres personnes composant le système familial;
- En identifiant les émotions difficiles (p. ex., colère, incompréhension, inquiétude, etc.) et en repérant les signes de fatigue ou d'épuisement;
- En ayant recours à des stratégies d'autosoin efficaces;
- En demandant de l'aide, au besoin;
- En développant un réseau de soutien où il s'épanouit et où il peut trouver de l'aide, au besoin.

Les thèmes et les contenus essentiels à aborder

L'IMPORTANCE D'ANTICIPER LES DÉFIS

- Les défis de l'accueil familial.
- L'importance d'anticiper les situations difficiles.
- Le « sac à dos » de l'enfant (ce qu'il transporte en lien avec sa trajectoire marquée par l'adversité).

L'ÉQUILIBRE PERSONNEL ET L'AUTOSOIN

- Les stratégies d'autosoin.
- L'autocompassion (normaliser le déséquilibre, accepter que tout ne sera pas toujours parfait).
- Se connaître et reconnaître les signes avant-coureurs d'épuisement.
- Les réactions de stress (les comprendre, les observer chez soi, développer des stratégies efficaces de régulation émotionnelle).
- La résilience : l'importance de connaître les ressources sur lesquelles il est possible de s'appuyer et d'être en mesure de les mobiliser.

L'ÉQUILIBRE FAMILIAL ET SOCIAL

- Les impacts possibles du placement sur le couple.
- Les incidences possibles du placement sur les autres enfants (enfants du parent d'accueil, autres enfants accueillis).
- L'importance de sensibiliser toutes les personnes de l'entourage en amont aux réalités de l'accueil.

LE SOUTIEN FORMEL ET INFORMEL

- Connaître les ressources offertes par l'entremise des services de protection de la jeunesse (connaître le rôle des personnes qui peuvent aider).
- Connaître les ressources offertes par l'entremise de l'association représentative (connaître le rôle des personnes qui peuvent aider et pour quels besoins).
- L'importance du réseau social (soutien informel).

LES DEUILS ET LES PERTES

- Les pertes et les différents deuils liés au placement.
- Les raisons qui peuvent mener à une fin de placement.
- L'impact du départ sur l'ensemble du système familial.
- Les moments de déséquilibre liés au deuil : les anticiper, les planifier, les nommer.

COLLABORER AVEC LES PERSONNES QUI ENTOURENT L'ENFANT



Par cette compétence, le parent d'accueil se montre en mesure de collaborer avec les acteurs impliqués dans la situation de l'enfant accueilli, qu'il s'agisse du personnel clinique associé à la protection de la jeunesse, des autres collaborateurs et collaboratrices, ou de la famille d'origine.



Assises cliniques et scientifiques

Dans les écrits scientifiques, la relation avec les personnes intervenantes et les services de protection de la jeunesse a une influence majeure sur la qualité de l'expérience du parent d'accueil⁶⁹ et sur la possibilité d'apporter une réponse de qualité aux besoins de l'enfant accueilli⁷⁰. Les auteurs soulignent aussi que des défis peuvent survenir dans l'espace de collaboration qui se crée entre le parent d'accueil et la famille d'origine⁷¹, ce qui en fait un sujet incontournable dans les programmes de formation.

Dans les approches axées sur le trauma, cette compétence fait principalement référence au fait que **le parent d'accueil doit s'engager avec les autres acteurs qui entourent l'enfant accueilli, puisque personne ne peut arriver à répondre seul aux besoins de ce dernier**. Il s'agit de travailler ensemble en mettant en place une communication authentique et respectueuse, où chacun peut s'affirmer et être entendu. Il va de soi que cette collaboration est grandement facilitée si elle se construit sur la vision partagée de l'accueil familial dont il a été question au début du présent document.

⁶⁹ Findley et Praetorius, 2023.

⁷⁰ Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, 2021; Nesmith et al., 2020.

⁷¹ Chateauneuf et al., 2018; Collings et Wright, 2020.

QUAND souhaite-t-on observer cette compétence ?

- Dans la relation avec le personnel intervenant de la protection de la jeunesse (PJ).
- Dans la relation avec les autres collaborateurs et collaboratrices (p. ex., école, services particuliers, etc.).
- Dans la relation avec la famille d'origine.

COMMENT souhaite-t-on que cette compétence soit mobilisée ?

Au fil de sa trajectoire de formation, le parent d'accueil montre une maîtrise grandissante de cette compétence :

- En agissant en fonction des rôles et des responsabilités des acteurs impliqués dans la situation de l'enfant;
- En adoptant une communication authentique, transparente et empreinte de respect;
- En exprimant ses observations et son point de vue de manière à favoriser une réponse positive aux besoins de l'enfant.

Les thèmes et les contenus essentiels à aborder

LE PROCESSUS CLINIQUE ET LÉGAL EN PROTECTION DE LA JEUNESSE

- Les étapes du processus clinique (évaluation, orientation, application des mesures, révision)
- La notion de projet de vie.
- Le tribunal (les raisons d'y recourir, son fonctionnement, le rôle que peut y jouer le parent d'accueil).

LA RELATION CONTRACTUELLE AVEC L'ÉTABLISSEMENT

- Le *Cadre de référence – Les ressources intermédiaires et les ressources de type familial (RI-RTF)*.
- L'entente collective et l'entente spécifique.
- L'instrument de détermination et de classification (les services communs, les services particuliers).
- Les rôles et responsabilités des acteurs impliqués.
- Les recours en situation de litige.
- La relation d'égal à égal, sans subordination, axée sur la complémentarité du travail de chacun et chacune.
- L'importance, de part et d'autre, de l'ouverture, de l'authenticité, de la transparence dans la communication.

LA CONFIDENTIALITÉ

- Les règles de confidentialité.
- La gestion de l'information : savoir quoi transmettre, à qui et comment.
- La gestion du dossier de l'enfant accueilli.

LA RELATION AVEC LE PARENT D'ORIGINE

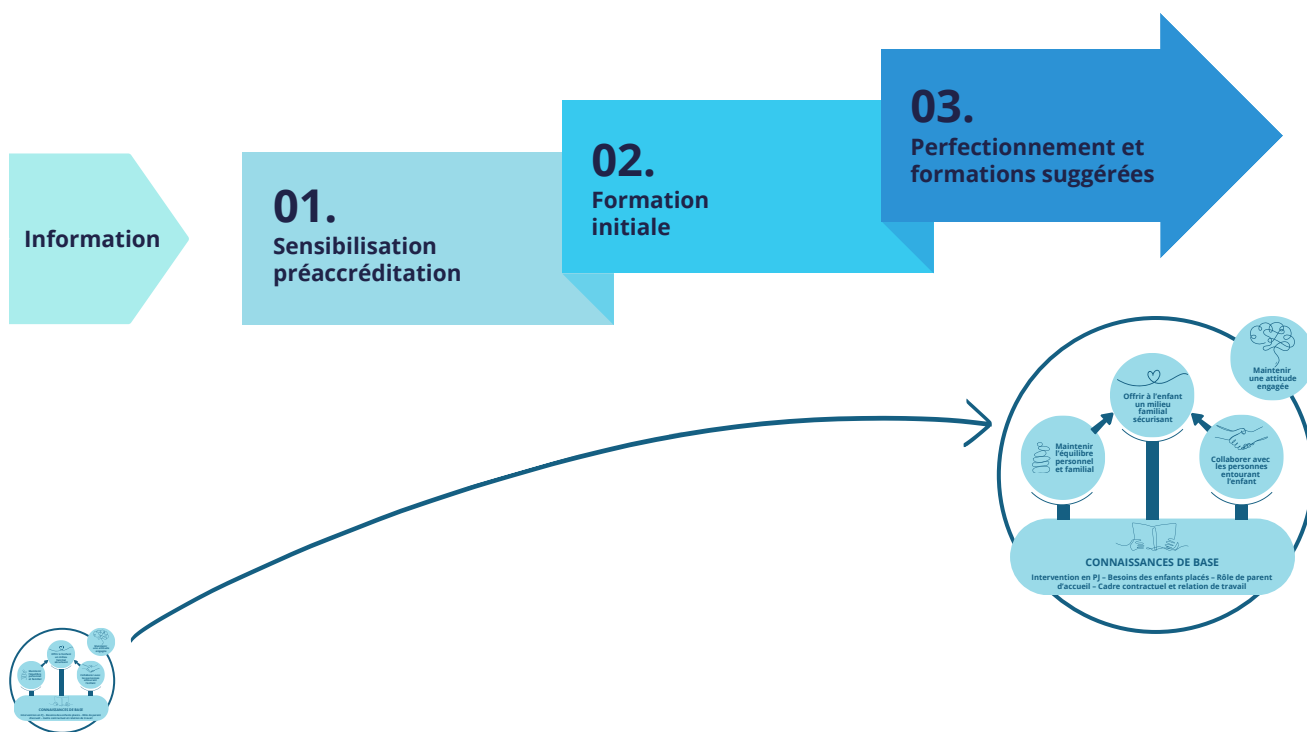
- Le rôle et les responsabilités du parent d'accueil en ce qui concerne le parent d'origine.
- Le rôle et les responsabilités des personnes intervenantes en ce qui concerne les parents d'origine.
- Les conflits de loyauté.
- L'importance du respect et de la collaboration entre les adultes qui entourent l'enfant.

SECTION 3.

LA TRAJECTOIRE DE FORMATION

Le référentiel de compétences vise à assurer une cohérence dans l'ensemble de la trajectoire de formation des parents d'accueil. Il détaille les compétences vers lesquelles il faut tendre et sert de repère pour identifier les contenus abordés et les modalités de formation à chaque **étape de la trajectoire de formation**. En effet, rappelons que l'un des principes incontournables d'une offre de formation de qualité pour les parents d'accueil consiste à structurer la formation comme une trajectoire évolutive. La **Figure** ci-bas présente la trajectoire de formation proposée pour les parents d'accueil au Québec.

Trajectoire de formation générale pour les parents d'accueil du Québec



Comme l'illustre la **Figure** à la page précédente, la formation des parents d'accueil peut comprendre **trois grandes étapes**, précédées d'une étape d'information qui s'adresse à la population générale. La mise en œuvre de la trajectoire peut varier selon les régions afin de tenir compte des particularités locales.

01.

Sensibilisation préaccréditation

Cette étape vise à permettre au parent d'accueil postulant de comprendre la nature du projet dans lequel il s'apprête à s'engager et de faire un choix éclairé quant à cet engagement. Elle lui permet aussi de bien se préparer pour ses premières expériences de placement et d'acquérir les bases utiles pour commencer à développer les quatre compétences qui sont au cœur du référentiel de compétences. À ce stade, il faut trouver le bon dosage afin de donner l'information nécessaire, tout en évitant d'alourdir le processus d'évaluation.

02.

Formation initiale

Cette étape a pour objectif de fournir au parent d'accueil, dès l'accréditation obtenue, les formations nécessaires pour qu'il maîtrise bien – et le plus rapidement possible – les quatre compétences présentées dans le référentiel.

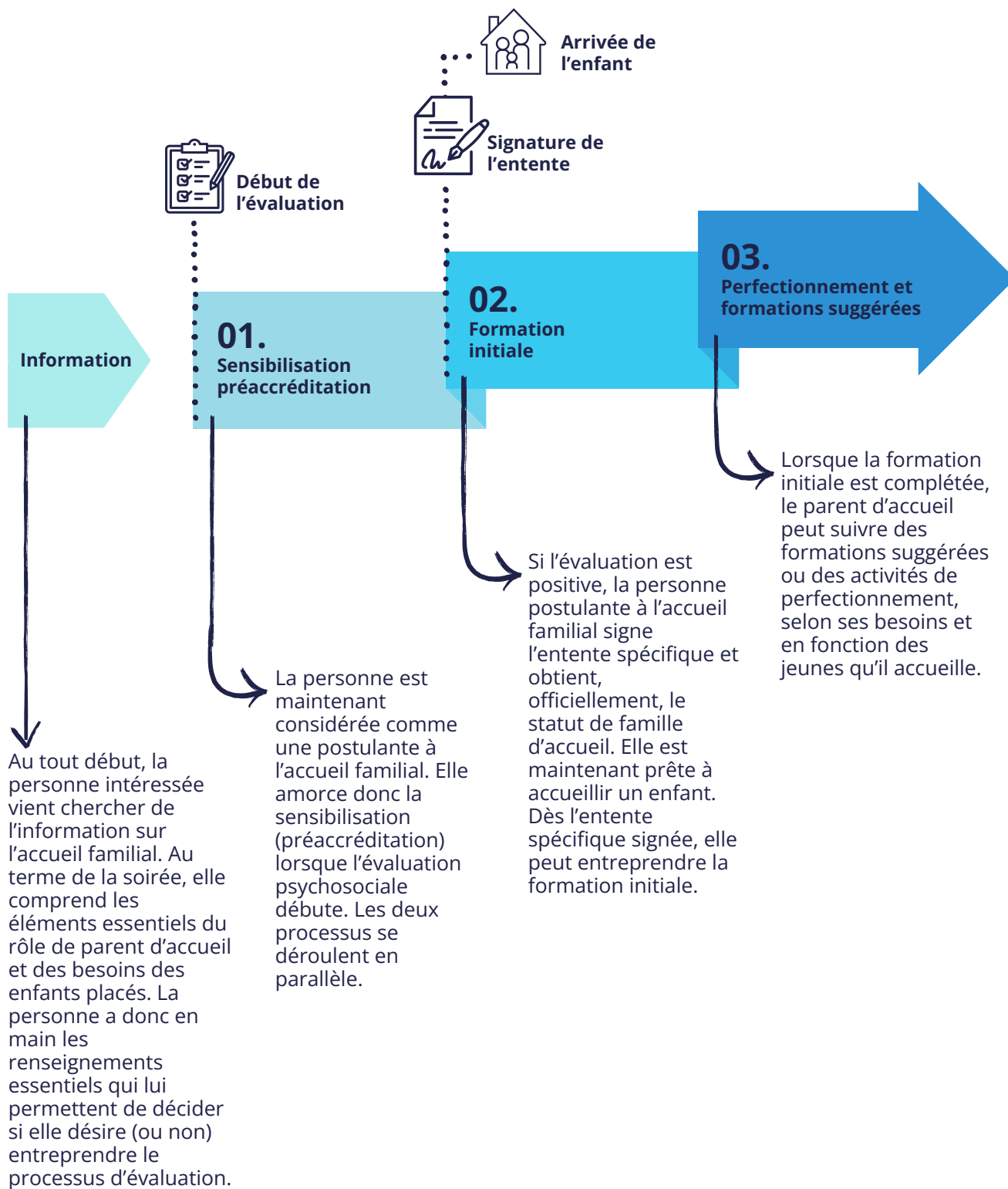
03.

Perfectionnement et formations suggérées

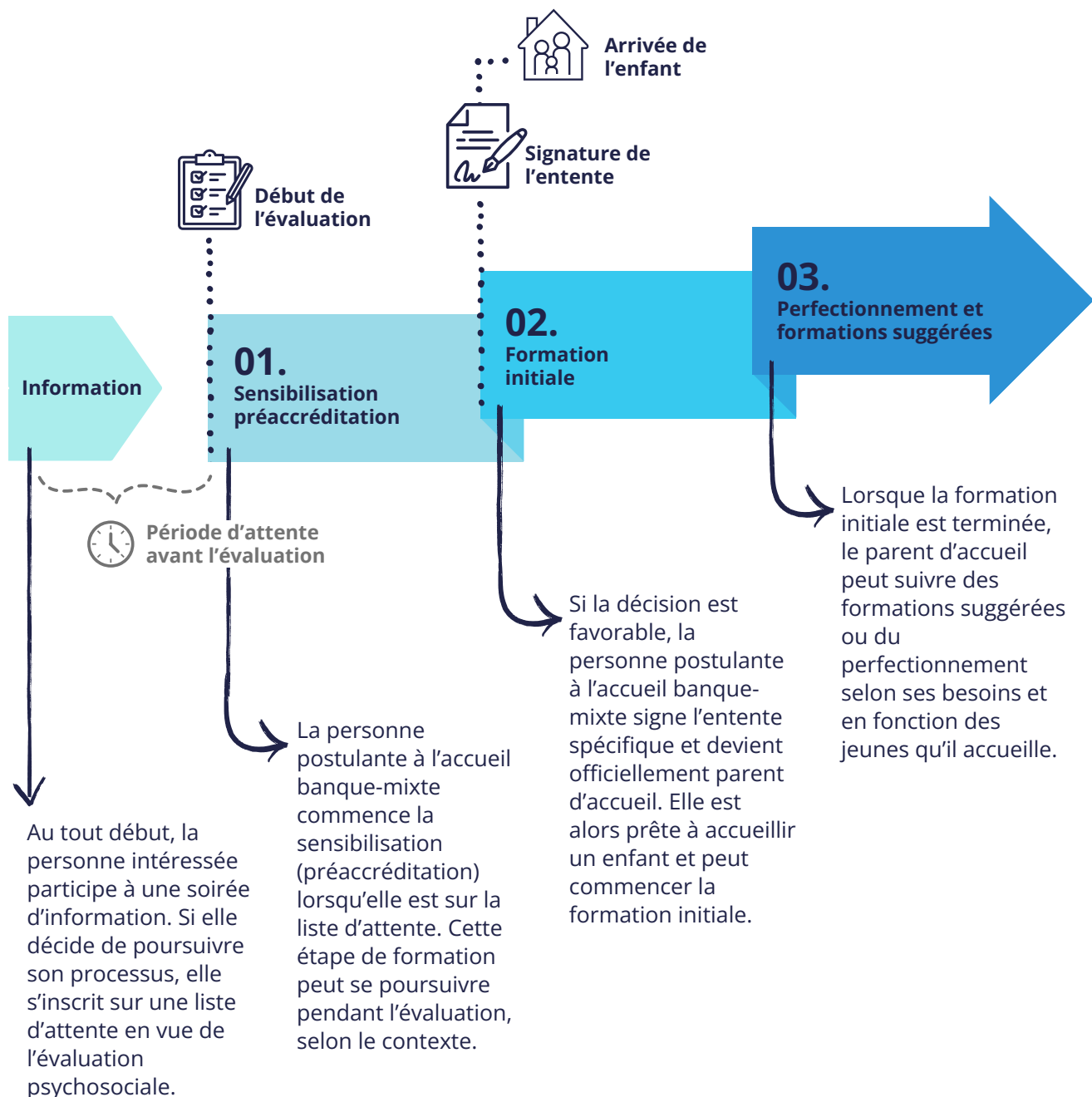
Une fois la formation initiale complétée, le parent d'accueil peut suivre d'autres formations pour perfectionner ses compétences ou pour répondre à certains de ses besoins spécifiques (p. ex., un besoin particulier de l'enfant ou un défi particulier du parent d'accueil). Les deux étapes de formation (formation initiale et perfectionnement) surviendront généralement l'une à la suite de l'autre. Toutefois, dans certains cas, ces deux étapes peuvent se juxtaposer, par exemple, pour répondre à des besoins spécifiques de la famille d'accueil. Le continuum de formation présenté exige donc une interprétation tout en souplesse, son but étant de répondre plus efficacement aux besoins des parents d'accueil.

Les différents types de parents d'accueil (famille d'accueil régulière, de proximité, banque-mixte) ne passeront pas à travers ces trois étapes de la même manière : l'ordre et le rythme pourront varier. Les prochaines pages présentent l'enchaînement de ces étapes pour chaque type de famille d'accueil.

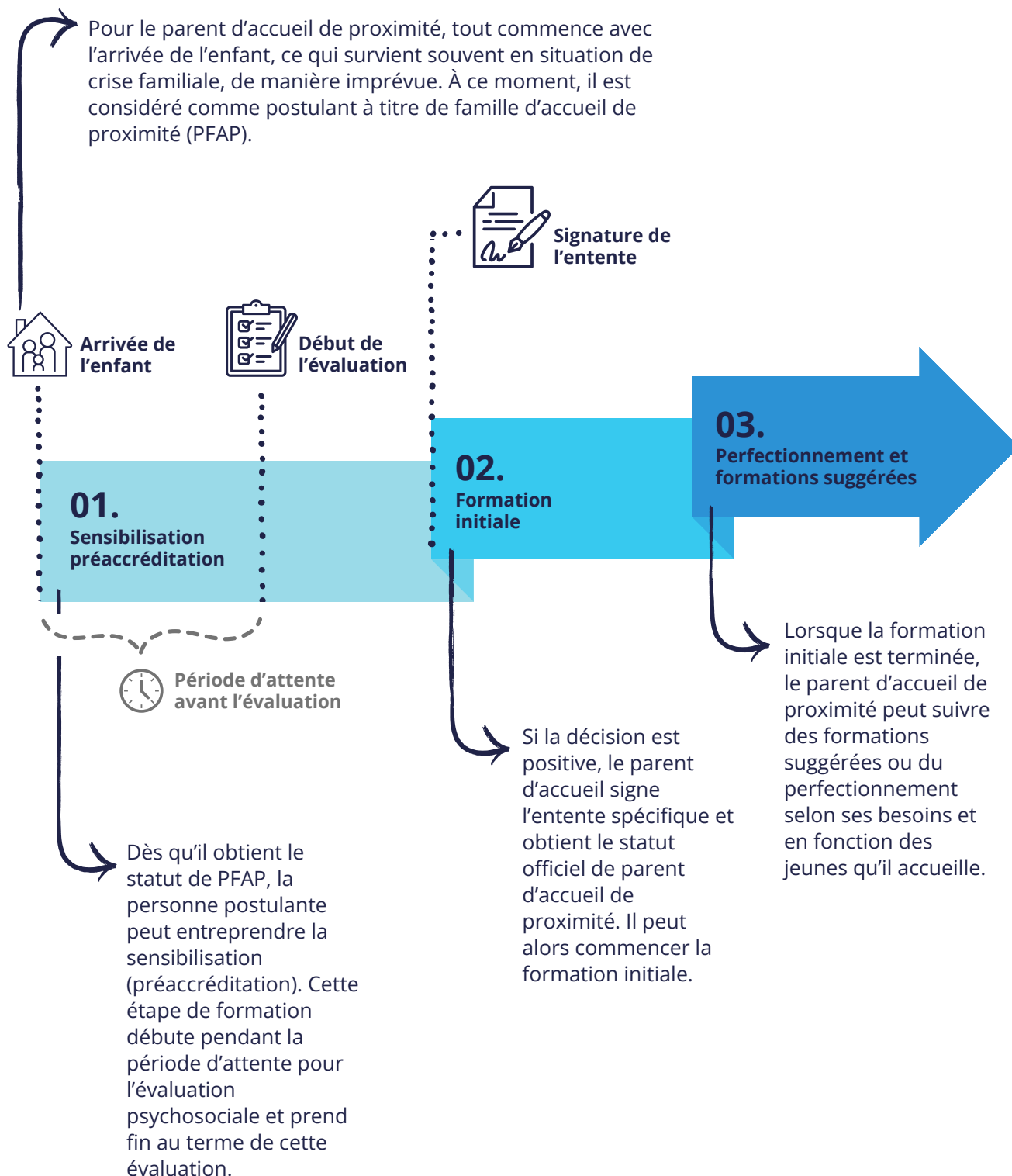
TRAJECTOIRE DE FORMATION POUR LES PARENTS D'ACCUEIL RÉGULIERS



TRAJECTOIRE DE FORMATION POUR LES PARENTS D'ACCUEIL BANQUE-MIXTE



TRAJECTOIRE DE FORMATION POUR LES PARENTS D'ACCUEIL DE PROXIMITÉ



CONCLUSION

Ces **balises pour une formation de qualité pour les parents d'accueil** sont le résultat de 18 mois de travail soutenu de la part des membres du *Groupe de travail sur la formation des parents d'accueil en protection de la jeunesse*.

Cette première phase de travaux a permis de mettre en lumière la nécessité de travailler sur l'enjeu de la formation dans une approche concertée, afin de développer une vision commune sur la question. La présence autour de la table de parents d'accueil, de personnes intervenantes, de gestionnaires, d'étudiantes et de chercheuses a permis de tenir des échanges riches et d'arriver à un consensus sur les balises générales qui doivent encadrer la formation. Ce travail est venu combler un vide, puisqu'aucun document au Québec ne proposait de repères pour guider l'importante tâche de développer les plans de formation destinés aux parents d'accueil.

De manière unanime, les membres du *Groupe de travail sur la formation des parents d'accueil en protection de la jeunesse* et les personnes concernées ont convenu qu'il ne fallait pas s'arrêter en si bon chemin. Ainsi, **une deuxième phase est prévue pour poursuivre le travail**, afin d'orienter les comités locaux de formation, les associations et les établissements avec plus de précision :

- Quels contenus doit-on dispenser et à quelle étape de la trajectoire de formation ?
- Les contenus doivent-ils être ajustés pour les différents types de familles d'accueil ?

Ces questions seront examinées dans la prochaine phase des travaux du groupe de travail.

RÉFÉRENCES

- Adkins, T., Luyten, P., et Fonagy, P. (2018). Development and preliminary evaluation of family minds: A mentalization-based psychoeducation program for foster parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2519-2532.
- Association des centres jeunesse du Québec. (2024). Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse - directeurs provinciaux 2012. Montréal, QC : Association des centres jeunesse du Québec.
- Bélisle, M., Lavoie, P., Pépin, J., Fernandez, N., Boyer, L., Lechasseur, K., et Larue, C. (2021). A conceptual framework of student professionalization for health professional education and research. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 18(1).
<https://doi.org/10.1515/ijnes-2020-0104>
- Benesh, A. S. et Cui, M. (2016). Foster parent training programmes for foster youth: a content review. *Child and family social work*, 22(1), 548-559.
- Bergström, M., Cederblad, M., Håkansson, K., Jonsson, A. K., Munthe, C., Vinnerljung, B., Wirtberg, I., Östlund, P., et Sundell, K. (2020). Interventions in Foster Family Care: A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 30(1), 3-18.
<https://doi.org/10.1177/1049731519832101>
- Boyer, A., et Noël, R. (2018). Les parents funambules : entre désir d'enfant et désir d'accueil, un équilibre à négocier dans la famille d'accueil régulière au Québec. *Enfances Familles Générations*. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine, (30).
- Chamberlain, P., Price, J., Leve, L. D., Laurent, H., Landsverk, J. A., & Reid, J. B. (2008). Prevention of Behavior Problems for Children in Foster Care: Outcomes and Mediation Effects. *Prevention Science*, 9(1), 17-27. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0080-7>
- Chateaufort, D., Poirier, M.-A., et Bédard, S. (2022). Placement en famille d'accueil au Québec. Comprendre les enjeux pour mieux répondre aux besoins des parents d'accueil. Dans D. St-Laurent, C. Cyr, et K. Dubois-Comtois, *La maltraitance – Perspective développementale et écologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Combs-Orme, T., et Orme, J. G. (2014). Foster parenting together: Assessing foster parent applicant couples. *Children and Youth Services Review*, 36, 7080.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.017>
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes. Rapport final*.
https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDE_PJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf
- Cooley, M. E., Newquist, J., Thompson, H. M., et Colvin, M. L. (2019). A systematic review of foster parent preservice training. *Children and Youth Services Review*, 107, 104552.

Côté, C. (2020). Parce que l'amour ne suffit pas (Bettelheim, 1970), mais qu'il est essentiel : Réflexion sur le sentiment d'être aimé des enfants placés en centre de réadaptation [Masters, Université du Québec en Outaouais]. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1232/>

D'Amato, S. et Brownlee, K. (2022). Qualitative Studies of Foster Carer Experiences in Providing Out of Home Care for Children: A Scoping Review and Narrative Synthesis. *The British Journal of Social Work*, 52(6), 3078-3094. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab223>

Dubois-Comtois, K., Bussi eres, E. L., Cyr, C., St-Onge, J., Baudry, C., Milot, T., et Labb e, A. P. (2021). Are children and adolescents in foster care at greater risk of mental health problems than their counterparts? A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 127, 106100.

Findley, E., et Praetorius, R. T. (2023). Points of foster parent stress in the system: A qualitative interpretive meta-synthesis. *Children and Youth Services Review*, 150, 106966. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106966>

Fowler, J., Day, A., Lin, H. P., Tompkins, C., Vanderwill, L., et Cohick, S. (2023). National Training and Development Curriculum: Does having access to online "Right-Time" training positively impact Foster/Adoptive Parenting?. *Children and Youth Services Review*, 155, 107305.

Ford, J. D., & Courtois, C. A. (2013). Treating complex traumatic stress disorders in children and adolescents : Scientific foundations and therapeutic models. The Guilford Press.

Fratto, C. M. (2016). Trauma-Informed Care for Youth in Foster Care. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(3), 439-446. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.01.007>

Gibbs, D. J., Ansong, D., Brevard, K. C., Childs, S., et Francis, A. M. (2022). Improving parenting competency and permanency awareness for kinship foster parents through in-service licensure training. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 39(5), 595-606.

Guénette, M. (2018). Les savoirs pratiques des familles d'accueil laurentiennes concernant le phénomène du déplacement d'enfants : un enjeu de reconnaissance professionnelle. Mémoire de ma trise en travail social, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Hebert, C. G et Kulkin, H. (2017). An investigation of foster parent training needs. *Child & Family Social Work*. 2018; 23:256-263

Holmes, K., et Preston, G. (2020). Concept of pedagogy and andragogy education. *Community Medicine and Education Journal*, 1(1), 12-18.

Israel, P., Raae, J. F., et Bj ornestad, J. R. (2023). Experiences of counselors participating in an innovative project to develop a training program for specialized foster parents of youth (13-18 years). *Frontiers in Psychology*, 14, 1254700.

Kaasb oll, J., Lassemo, E., Paulsen, V., Melby, L., et O. Osborg, S. (2019). Children and youth services review: Foster parents' needs, perceptions and satisfaction with foster parent training: A systematic literature review. *Children and Youth Services Review*, 101, 33-41.

Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. et Boyle, C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Konijn, C., Colonnese, C., Kroneman, L., Liefferink, N., Lindauer, R. J. L., et Stams, G.-J. J. M. (2020). 'Caring for children who have experienced trauma' – an evaluation of a training for foster parents. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1756563. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1756563>

Mallete, J. K., Almond, L., et Leonard, H. (2020). Fostering healthy families: An exploration of the informal and formal support needs of foster caregivers. *Children and Youth Services Review*, 110, 104760.

Marrero, A. D. (2020). A qualitative study of the foster parent experience: "I try to weather the storm" (Doctoral dissertation, James Madison University).

McDermid, S., Trivedi, H., Holmes, L. et Boddy, J. (2021). Foster Carers' Receptiveness to New Innovations and Programmes: An Example from the Introduction of Social Pedagogy to UK Foster Care, *The British Journal of Social Work*, 52, 1213-1230.

Miller, A. E., Green, T. D et Lambros, K. M. (2019). Children and youth services review: Foster parent self-care: A conceptual model, *Children and Youth Services Review*, 99, 107-114.

Nash, J. J et Flynn, R. J. (2016). Foster and adoptive parent training: A process and outcome investigation of the preservice PRIDE program. *Children and Youth Services Review*, 67, 142-151.

Parr, M. (2019). Pour apprivoiser la distance : guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Repéré le 12 septembre 2024 à <https://edug.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37710/parr-pour-apprivoiser-distance-guide-formation-soutien-acteurs-formation-distance-refad-2019.pdf>.

Price, J. M., Chamberlain, P., Landsverk, J., Reid, J. B., Leve, L. D., & Laurent, H. (2008). Effects of a Foster Parent Training Intervention on Placement Changes of Children in Foster Care. *Child Maltreatment*, 13(1), 64-75. <https://doi.org/10.1177/1077559507310612>

Price, J. M., Roesch, S., Walsh, N. E., & Landsverk, J. (2015). Effects of the KEEP Foster Parent Intervention on Child and Sibling Behavior Problems and Parental Stress During a Randomized Implementation Trial. *Prevention Science*, 16(5), 685-695. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0532-9>

Poumay, M. et Georges, F. (2022). Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ? De Boeck Supérieur.

Poumay, M., Tardif, J. (1947-. . .) et Georges, F. (1971-. . .). (2017). Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. De Boeck Supérieur.
Puddy, R. W. et Jackson, Y. (2003). The Development of Parenting Skills in Foster Parent Training. *Children and Youth Services Review*, 25(12), 9871013. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(03\)00106-3](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(03)00106-3)

Shklarski, L. (2019). Foster Parent Skills and Dilemmas: A Qualitative Study. *Child Welfare*, 97(2), 41-62. <https://www.jstor.org/stable/48623643>

Solomon, D. T., Niec, L.N et Schoonover, C.E. (2016). The Impact of Foster Parent Training on Parenting Skills and Child Disruptive Behavior: A Meta-Analysis. *Child Maltreatment*, 22(1), 3-13.

Strickley, A., Trunzo, A C et Kaelin, M.S. (2018). Treatment foster care preservice trainings: Changes in parenting attitudes and fostering readiness. *Child Youth Care Forum*, 47, 61-79.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2023). Practical Guide for Implementing a Trauma-Informed Approach. Repéré le 1er août 2024 à <http://store.samhsa.gov>.

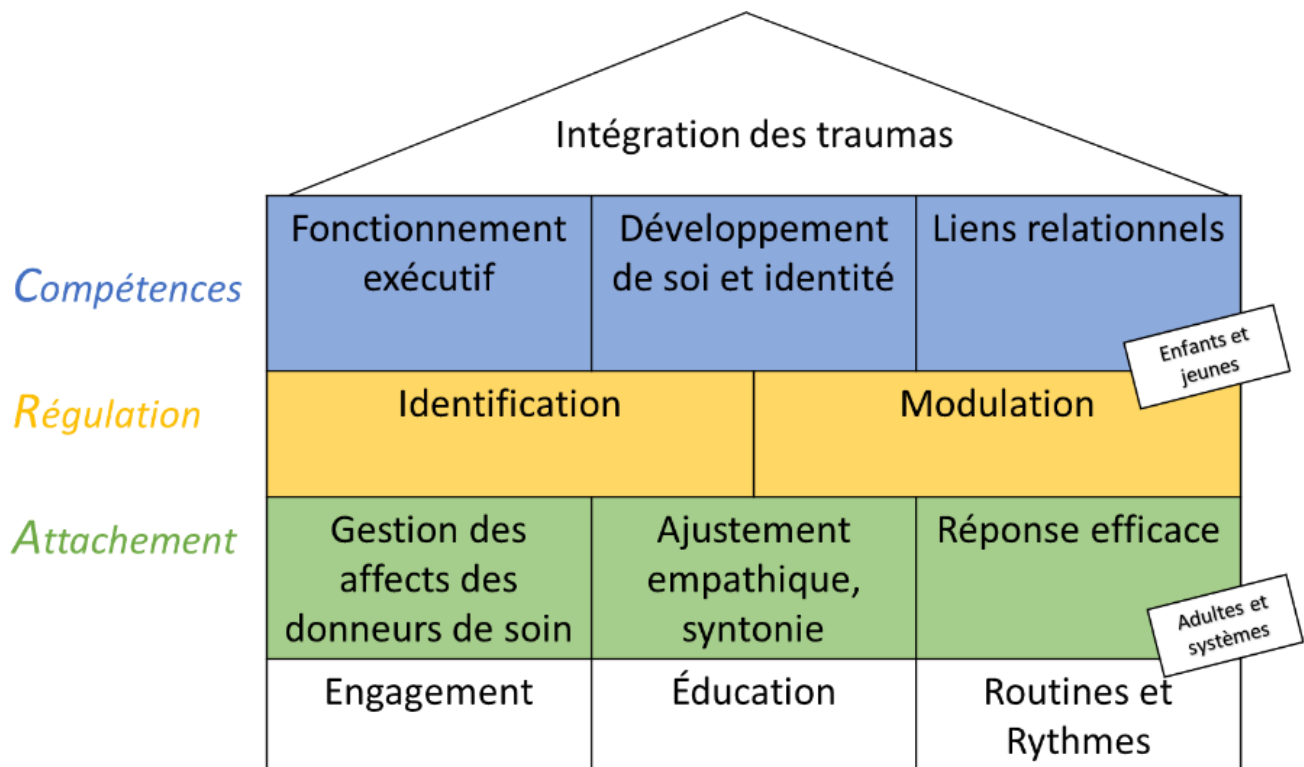
Vanderwill, L. A., Salazar, A. M., Jenkins, G., Larwelle, J., McMahon, A. K., Day, A. et Haggerty, K. (2021). Systematic literature review of foster and adoptive caregiver factors for increasing placement stability and permanency. *Journal of Public Child Welfare*, 15(4), 487-527. <https://doi.org/10.1080/15548732.2020.1760176>

Verdu, C., & Velasquez, P. (2022). DEAF - Tout-en-un 2022-2023 : Diplôme d'État d'assistant familial. Dunod.

ANNEXE 1.

LES CIBLES DU MODÈLE ARC

Cette Annexe présente les fondements et les cibles d'intervention du modèle ARC, adapté pour l'accueil familial et le rôle de parent d'accueil⁷².



⁷²Les définitions des cibles du modèle ARC et les exemples pour les parents d'accueil ont été inspirés des sources suivantes :

- Collin-Vézina et al. (2018) : Un chapitre de sur les groupes de soutien inspirés du modèle ARC pour les parents d'accueil;
- Brunet et al. (2022) : le manuel de l'animateur pour les groupes de soutien pour les parents d'accueil inspirés du modèle ARC;
- Blais, M.-F., Pentecôte, C., Joly, M.-P. et Girard, C. (2022) : une capsule de sensibilisation au trauma complexe produite par l'Institut universitaire Jeunes en difficulté.

LES FONDEMENTS

La fondation sur laquelle les étages du modèle ARC peuvent se construire. Les descriptions et les exemples ont été adaptés pour l'accueil familial et le rôle de parent d'accueil.

Cible	Description	Quelques exemples pour le parent d'accueil⁷³
L'engagement	S'engager dans la relation Accompagner un enfant qui a un profil de trauma complexe comporte de grands défis. Il est important que les parents d'accueil et les autres acteurs (personnel intervenant, gestionnaires) fassent preuve d'un engagement soutenu et authentique pendant le placement. Qui porte cet enfant dans son cœur? Qui croit en lui? Qui sont les personnes qui ont gagné sa confiance?	<ul style="list-style-type: none">• Ne pas se laisser décourager par les difficultés;• Faire preuve de curiosité pour comprendre les réactions de l'enfant;• Être investi dans la relation de collaboration avec les acteurs qui entourent l'enfant, etc.
L'éducation	Faire preuve de curiosité et chercher à développer ses connaissances et compétences Les acteurs (parent d'accueil, personnel intervenant, gestionnaires, etc.) doivent avoir accès aux connaissances nécessaires pour soutenir le processus clinique qui se déroule en famille d'accueil et le rendre autant que possible « sensible au trauma ». Quels sont les objectifs poursuivis? Comment peut-on y arriver? Quelles connaissances peuvent nous aider?	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre le contexte de la protection de la jeunesse et du placement;• Comprendre les objectifs poursuivis pour l'enfant;• Comprendre l'impact des traumas sur le fonctionnement des enfants, etc.

⁷³ **À noter :** les exemples d'application fournis dans la colonne de droite doivent être mis en œuvre en collaboration avec les acteurs qui gravitent autour de l'enfant, notamment avec la personne intervenante des services de la protection de la jeunesse qui assure le suivi de l'enfant. Le choix des moyens déployés doit être une responsabilité partagée entre les parents d'accueil et les autres acteurs impliqués.

Cible	Description	Quelques exemples pour le parent d'accueil
<p>Routines et rythmes</p>	<p>Mettre en place des routines cohérentes et prévisibles</p> <p>Le trauma complexe est souvent associé à l'imprévisibilité, au chaos et à la perte de contrôle. Dans ce contexte, les parents d'accueil doivent porter attention aux routines afin que l'enfant, au lieu d'être concentré sur la « survie », puisse consacrer son énergie aux tâches développementales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter les routines aux capacités de l'enfant; • S'assurer que les parents d'accueil sont cohérents dans les routines; • Identifier les moments de la journée auxquels il faut s'attarder pour que l'enfant se sente en sécurité; • Créer des rituels dans la FA : qu'est-ce qui fait que cette famille est unique ? Quels sont ses ancrages ?; • Identifier les « intouchables », soit les moments de routine qui ne devraient jamais être conditionnels aux bons comportements de l'enfant.

L'ATTACHEMENT

Cible	Description	Quelques exemples pour le parent d'accueil
Gestion des affects des donneurs de soin	<p>Prendre soin de soi afin d'être disponible pour l'enfant</p> <p>Devant les comportements difficiles de l'enfant accueilli, il est impossible pour les parents d'accueil qui l'accompagnent de rester neutre : c'est un perpétuel travail d'attention à ses propres réactions si on veut arriver à rassurer le jeune.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normaliser et valider les émotions vécues par les parents d'accueil en réaction aux comportements de l'enfant (découragement, irritation, peur...); • Identifier les situations plus sensibles (« boutons rouges ») qui les plongent dans des états émotionnels plus difficiles; • Connaître et mobiliser des stratégies pour prendre soin de soi.
Ajustement empathique et syntonie	<p>Bien décoder les besoins derrière les comportements</p> <p>Lorsque l'enfant vit des moments difficiles, le parent d'accueil doit tenter de son mieux d'être au même rythme et dans le même univers émotionnel que l'enfant. Il doit éviter d'être enchevêtré, envahi, happé par la charge émotionnelle, mais aussi éviter d'être trop à distance. Il doit viser une saine proximité, rester disponible et sensible, et suivre le rythme de l'enfant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre que des « déclencheurs » peuvent interférer dans le fonctionnement de l'enfant (p. ex., être laissé seul dans sa chambre peut évoquer l'abandon; être réprimandé peut lui rappeler des situations d'abus); • Développer sensibilité et empathie envers l'enfant qui adopte des comportements difficiles (p. ex., comprendre l'impact des traumatismes sur le système de réponse au stress pour être plus sensible à l'hypervigilance – la « mèche courte » – d'un enfant); • Améliorer la capacité à décoder les émotions derrière les comportements (p. ex., déceler la honte ou la culpabilité camouflées par des élans de colère).
Réponse efficace	<p>Utiliser des stratégies de gestion des comportements adaptées, proactives et réfléchies</p> <p>Pour les enfants qui ont un profil de trauma complexe, la plupart des comportements difficiles sont des façades qui dissimulent des besoins non satisfaits. Le parent d'accueil devra tenter de son mieux de répondre à ces besoins sous-jacents afin que les comportements s'estompent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les comportements à améliorer (ceux qui doivent être soutenus et encouragés); • Identifier les comportements à éteindre (ceux pour lesquels il faut répondre au besoin sous-jacent et qui demandent des efforts soutenus de régulation émotionnelle); • Ajuster les attentes à l'âge développemental du jeune, qui ne correspond pas toujours à son âge chronologique.

LA RÉGULATION

Cible	Description	Quelques exemples pour le parent d'accueil
<p>Identification des émotions</p>	<p>Aider l'enfant à prendre conscience de ses états internes (émotionnels, physiologiques) et ceux des autres</p> <p>L'enfant qui a un profil de trauma complexe peut ne pas avoir eu l'accompagnement nécessaire pour identifier ses états émotionnels et physiologiques et pour comprendre pourquoi ces états s'installent. Le parent d'accueil devra donc lui apporter du soutien pour l'aider à mettre des mots sur ses émotions qu'il peut ressentir et pour faire le lien entre les événements, les états physiologiques et les émotions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir à l'enfant des activités et des occasions variées pour l'amener à reconnaître et à identifier ses émotions (p. ex., échelles, pictogrammes, histoires, tour de table au moment du souper où chacun identifie son émotion principale vécue pendant la journée); • Ajuster ses attentes en lien avec l'âge développemental de l'enfant (p. ex., pour un enfant de 13 ans qui a le développement socioaffectif d'un enfant de 3-4 ans : à quoi doit-on s'attendre en lien avec l'identification des émotions ?).
<p>Modulation des émotions</p>	<p>Soutenir l'enfant dans l'expérimentation de stratégies sécuritaires et efficaces pour moduler et réguler ses affects et son niveau d'énergie</p> <p>L'enfant qui a été confronté à des traumas a besoin d'être accompagné par les adultes qui l'entourent afin qu'il développe des stratégies sécuritaires et efficaces pour réguler ses états émotionnels et physiologiques. La régulation émotionnelle s'apprend dans les relations avec les autres, à travers les expériences.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des activités qui vont aider les jeunes à moduler leurs états émotifs à passer de plus en plus facilement d'un état d'activation à un état de calme et vice versa (p. ex., yoga, arts martiaux, trampoline, dessin, musique, respiration); • Développer un plan personnalisé pour aider les jeunes à retrouver un état de calme après une crise ou un moment difficile (p. ex., relaxation, musique douce, dessin, manipulation d'un objet doux).

LES COMPÉTENCES

Cible	Description	Quelques exemples pour le parent d'accueil
Fonctionnement exécutif	<p>Utiliser les occasions du quotidien pour favoriser le développement des fonctions exécutives</p> <p>L'enfant qui a été confronté à des traumatismes peut avoir développé une réactivité au stress qui rend plus difficile l'accès aux zones réflexives du cerveau. Il faut l'accompagner pour développer sa capacité à inhiber les comportements et les paroles pour parler et agir au bon moment; à planifier; à s'engager dans la résolution de problème; à anticiper les conséquences de ses gestes, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des activités récréatives susceptibles d'aider l'enfant à développer ses capacités de planification, d'organisation et de réflexion (p. ex., apprendre à jouer d'un instrument de musique, jouer à des jeux de société); • Aider l'enfant à pratiquer ses habiletés de résolution de problème à travers les expériences de la vie de tous les jours (p. ex., l'aider à générer des solutions, évaluer les pour et les contres).
Développement de soi et identité	<p>Aider l'enfant à construire une image de soi unifiée, unique et positive</p> <p>L'identité de l'enfant peut avoir été altérée négativement en raison des expériences traumatiques. Il a besoin d'avoir des occasions d'explorer pour découvrir ses goûts, ses intérêts, ses valeurs, mais aussi pour savoir comment actualiser ses forces et sa connaissance de soi dans les relations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parler avec l'enfant de ce dont il est fier et de ses intérêts (p. ex., un tableau des réussites; une activité pour parler de « ce que je veux faire plus tard »); • Porter attention aux étiquettes qui sont utilisées et que l'enfant peut intégrer de façon négative; • Mettre en place des activités pour développer le sentiment d'appartenance à la famille d'accueil (p. ex., album de photos) et, selon ses besoins, sa trajectoire et son projet de vie, à sa famille d'origine.
Liens relationnels	<p>Développer de meilleures habiletés de communication pour nouer et entretenir des relations saines</p> <p>Les enfants ayant été confrontés à des traumatismes peuvent parfois avoir été restreints dans les occasions de communication, ou avoir vécu des expériences relationnelles plus difficiles. Ils ont donc besoin d'expérimenter et/ou d'apprendre comment faire, accompagnés d'adultes bienveillants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des activités sociales et des sorties en famille (famille élargie, amis), selon le rythme de l'enfant; • Utiliser des moments du quotidien pour échanger avec l'enfant sur ses journées, un prétexte pour parler de ses relations (p. ex., au retour de l'école); • Jouer à des jeux de société qui demandent de la discussion, de la négociation; • Aider l'enfant à faire face aux défis qu'il rencontre dans ses relations.

L'INTÉGRATION DES TRAUMAS

Cible	Description	Quelques exemples pour le parent d'accueil
Intégration des traumatismes	Explorer et intégrer les souvenirs difficiles, faire des liens entre le passé et le présent pour réussir à s'engager vers un processus de résilience L'intégration des traumatismes est un processus de vie, pas une finalité en soi.	<ul style="list-style-type: none">• Ne jamais forcer un enfant à parler de ses traumatismes;• S'il le fait, l'accueillir chaleureusement et sans jugement;• Identifier la meilleure personne pour l'accompagner dans ce processus délicat.

ANNEXE 2.

RECENSION DES BONNES PRATIQUES DE FORMATION – MÉTHODOLOGIE

La recension des bonnes pratiques de formation des parents d'accueil a eu lieu de décembre 2023 à février 2024. L'état des connaissances présenté ne constitue pas une recension systématique des écrits, bien que la méthodologie adoptée ait été développée avec rigueur. La stratégie de recherche des écrits a consisté en une investigation sur les différentes bases de données généralement utilisées en sciences sociales à l'aide de mots clés en français et en anglais. Puis, une recherche manuelle complémentaire a été réalisée à partir des références bibliographiques des textes déjà répertoriés. L'exploration des bases de données couvrait les années 2016 à 2023.

Des 185 textes trouvés, **18 ont été retenus et analysés au regard de leur pertinence réelle pour le projet.** Parmi les textes retenus, on retrouve notamment quatre revues systématiques, une recension des écrits non systématiques et une méta-analyse. La majorité des articles (six d'entre eux) sont de nature qualitative, alors qu'il y a quatre recherches quantitatives et deux études mixtes. Les écrits provenaient principalement de pays occidentaux dont le Canada, les États-Unis, la Norvège, le Royaume-Uni et l'Australie. Les deux tableaux suivants présentent les moteurs de recherche consultés ainsi que les mots clés utilisés.

Moteurs de recherche consultés :

Google Scholar	ProQuest	EBSCO	Cairn.info	Oxford Academic
Sofia	Érudit	PsycINFO	RefSeek	Semantic Scholar

Mots clés utilisés :

Français	Famille d'accueil Parent d'accueil	Bonnes pratiques de formation Formation Pratique de formation Programme d'apprentissage
Anglais	Foster family Foster parent Infant foster care	Training Training practice Learning program

Voici les **18 articles recensés**. Il est à noter que chacune des références complètes est présente dans la liste de références de ce document.

Type de recherche	Nombre	Auteurs
Revue systématique	4	Bergström <i>et al.</i> , 2020; Cooley <i>et al.</i> , 2019; D'Amato et Brownlee, 2022; Kaasbøll <i>et al.</i> , 2019.
Revue non systématique	1	Miller, Green et Lambros, 2019.
Méta-analyse	1	Solomon <i>et al.</i> , 2016.
Devis quantitatif	4	Adkins <i>et al.</i> , 2018; Fowler <i>et al.</i> , 2023; Strickley, Trunzo et Kaelin, 2018; Nash et Flynn, 2016.
Devis mixte	2	Gibbs <i>et al.</i> , 2022; Hébert et Kulkin, 2017.
Devis qualitatif	6	Benesh et Cui, 2016; Israel <i>et al.</i> , 2023; Mallette <i>et al.</i> , 2020; Marrero, 2020; McDermid <i>et al.</i> , 2021; Shklarski <i>et al.</i> , 2019.

ANNEXE 3.

IDENTIFICATION DES THÈMES ET DES CONTENUS DE FORMATION PERTINENTS – MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre des travaux menant au développement du référentiel de compétences des parents d'accueil québécois, un travail de recension des différentes formations en accueil familial ayant cours dans le monde a été effectué. Celui-ci avait pour but de répertorier les différents thèmes abordés et les contenus présentés dans ces formations, puis de les mettre en dialogue avec ceux mis de l'avant par les membres du groupe de travail. Pour ce faire, une démarche en trois temps a été réalisée.

Étape 1 : Recension des thèmes, des objectifs et des contenus des programmes de formation existants

Pour cette étape, une recension des thèmes, des objectifs et des contenus de certains programmes de formation en Amérique du Nord et en Europe a été effectuée. Rappelons qu'un grand nombre de programmes existent puisque plusieurs agences et services de protection de la jeunesse ont développé leur propre offre de formation à l'échelle locale⁷⁴. Aussi, plusieurs programmes n'ont pas fait l'objet d'une évaluation ou de publications scientifiques⁷⁵ ou ne sont que présentés très sommairement en ligne. Pour ces raisons, le choix a été fait de se centrer sur les programmes nord-américains et européens pour lesquels l'information à propos des thèmes, des objectifs et du contenu était accessible et complète. Une attention particulière a été accordée aux programmes ayant fait l'objet d'une démarche évaluative.

Le **Tableau** qui se trouve aux deux prochaines pages identifie les programmes recensés et ayant alimenté les réflexions du groupe de travail. Il a été élaboré à partir d'informations qui ont été recueillies entre le 1er septembre 2023 et le 1er décembre 2023.

⁷⁴ Kasbool et al., 2019; Strickley et al., 2018.

⁷⁵ Kasbool et al., 2019.

Nom du programme /Lieux d'implantation	Étape de la trajectoire	Modalités(Selon l'information disponible)	Information sur le programme/Études scientifiques et évaluations (voir la section « Références » pour tous les détails)
<p>PRIDE (<i>Parent Resources for Information, Development and Education</i>)</p> <p>Lieux d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> Canada : toutes les provinces, sauf le Manitoba (programme maison) et le Québec (aucun programme) États-Unis : 7 États Europe : 11 pays 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Préaccréditation ☒ Formation initiale ☒ Perfectionnement 	<p>PRIDE Pre-Service : Durée : de 27 à 35 h, selon les provinces Modalités : de 9 à 10 séances en ligne ou en présentiel (variable selon les lieux d'implantation)</p> <p>PRIDE In-Service : Format : variable, entre 7 et 12 modules Durée : 50 h ou plus à faire en continu</p> <p><i>* Certains de ces pays/provinces utilisent seulement PRIDE pre-service.</i></p>	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> Alberta : Children's Services Provincial Caregiver Training Colombie-Britannique : PRIDE Pre-Service program et le PRIDE In-Service Training États-Unis : PRIDE Model of Practice Overview Pays-Bas : Resources PRIDE Model of Practice – OKS <p>Études scientifiques et évaluations :</p> <ul style="list-style-type: none"> Christenson et McMurthy, 2009. Nash, 2015. Nash et Flynn, 2016.
<p>TIPS-MAPP (<i>Trauma Informed Partnering for Safety and Permanence – Model Approach to Partnerships in Parenting</i>)</p> <p>Lieux d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> États-Unis (15 États) Nicaragua 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Préaccréditation ☐ Formation initiale ☐ Perfectionnement <p><i>* Programme qui encadre la formation et l'évaluation des postulants dans un tout cohérent</i></p>	<p>Durée : 30 h Modalité : 10 séances en présentiel</p>	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> https://www.childally.org/mapp https://www.fosterfocusmag.com/articles/mapp-training <p>Études scientifiques et évaluations :</p> <ul style="list-style-type: none"> Combs-Omre et Orme, 2014. Puddy and Jackson, 2003.
<p>NTDC (<i>National Training and Development Curriculum</i>)</p> <p>Lieu d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> États-Unis 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Préaccréditation ☒ Formation initiale ☒ Perfectionnement 	<p>Durée : 17 séances Modalité : En présentiel</p>	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> https://ntdcportal.org/general-curriculum-materials/accessing-the-curriculum/ (16 sept. 2024) <p>Études scientifiques et évaluations :</p> <ul style="list-style-type: none"> Salazar <i>et al.</i>, 2020. https://ntdcportal.org/about/evaluation/

Nom du programme /Lieux d'implantation	Étape de la trajectoire	Modalités(Selon l'information disponible)	Information sur le programme/Études scientifiques et évaluations (voir la section « Références » pour tous les détails)
<p>KEEP – KEEP Safe (<i>Keeping families supported</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keep : 4-12 ans • Keep-Safe : Adolescence <p>Lieux d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • États-Unis • Australie • Danemark • Royaume-Uni 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Préaccréditation <input checked="" type="checkbox"/> Formation initiale <input type="checkbox"/> Perfectionnement <p>* À la fois soutien et formation</p>	<p>Durée : 16 semaines de 90 minutes</p> <p>Modalités : En ligne ou en présentiel</p>	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://keepforfamilies.org/ <p>Études scientifiques et évaluations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://keepforfamilies.org/research/ • Chamberlain, Price, Leve, Laurent, Landsverk et Reid, 2008. • Price, Chamberlain, Landsverk, Reid, Leve et Laurent, 2008. • Price, Roesch, Walsh et Landsverk, 2015.
<p>DEAF (<i>Diplôme d'État d'assistant familial</i>)</p> <p>Lieu d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • France 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Préaccréditation <input checked="" type="checkbox"/> Formation initiale <input type="checkbox"/> Perfectionnement 	<p>Durée : 60 h pour la préaccréditation et 240 h pour la formation initiale</p> <p>*Obligatoire pour avoir une accréditation comme assistant familial</p>	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://askoria.eu/voy_conten_t/uploads/2022/08/DEAF_REA_C.pdf • Verdu et Velasquez, 2024.
<p>Formation initiale des familles d'accueil du Canton de Vaud</p> <p>Lieu d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suisse 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Préaccréditation <input checked="" type="checkbox"/> Formation initiale <input type="checkbox"/> Perfectionnement 	<p>Format : 44 périodes de formation réparties sur 10 jours</p> <p>Modalité : En présentiel</p>	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://www.hetsl.ch/formation-continue/formations-certifiantes-hetsl/formation-initiale-des-familles-daccueil-du-canton-de-vaud/
<p>The Standard</p> <p>Lieu d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écosse 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Préaccréditation <input checked="" type="checkbox"/> Formation initiale <input checked="" type="checkbox"/> Perfectionnement 	<p>Non disponible</p>	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://hub.careinspectorate.com/media/1625/standard-for-foster-care.pdf
<p>TSD Standards (<i>Training, Support and Development Standards</i>)</p> <p>Lieu d'implantation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Royaume-Uni 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Préaccréditation <input checked="" type="checkbox"/> Formation initiale <input checked="" type="checkbox"/> Perfectionnement 	<p>Période maximale pour réaliser chaque étape :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préaccréditation : 6 mois • Formation initiale : 12 mois • Perfectionnement : 12 mois 	<p>Information sur le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/1206_400214_Guidance_for_SSW_-_AW6_original.pdf

Étape 2 : Recension des thèmes, des objectifs et des contenus jugés essentiels par les membres du groupe de travail

Pour cette étape, le groupe de travail a identifié les thèmes, les objectifs et les contenus essentiels lors de ses premières rencontres. Pour y arriver, les membres du groupe ont présenté, à tour de rôle, les initiatives de formation ayant cours dans leur région. À partir de ces présentations, des groupes de discussion ont été animés pour capter les thèmes essentiels à aborder dans le cadre de la formation des parents d'accueil.

Étape 3 : Mise en commun

À cette étape finale, les résultats des étapes 1 et 2 ont été mis en commun, synthétisés sous forme de résumé et validés par le groupe de travail. À partir de cette liste de thèmes et de contenus, plusieurs rencontres du groupe de travail ont eu lieu pour formuler un référentiel de compétences simple, clair et accessible, qui permet de couvrir l'ensemble des contenus identifiés au cours de la démarche.

**Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Sud-
de-l'Île-de-Montréal**

Québec 