



RAPPORT DE BASE NATIONAL DU CANADA - LA QUALITÉ DANS L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

Emploi et Développement social Canada

Rapport préparé dans le cadre de l'examen des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : La qualité au-delà de la réglementation, mené par l'OCDE en 2019

**Rapport de base national du Canada -
La qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants**

Ce document offert sur demande en médias substituts (gros caractères, MP3, braille, fichiers de texte, DAISY) auprès du 1 800 O-Canada (1-800-622-6232). Si vous utilisez un téléscripteur (ATS), composez le 1-800-926-9105.

© Sa Majesté la Reine du Chef du Canada, 2021

Pour des renseignements sur les droits de reproduction :

droitdauteur.copyright@HRSDC-RHDCC.gc.ca

PDF

N° de cat. : Em20-151/2021F-PDF

ISBN : 978-0-660-39490-9

EDSC

N° de cat. : SP-1242-07-21F

TABLE DES MATIÈRES

Liste des termes courants et des acronymes

Sommaire

Introduction.....	1
Chapitre 1 : Qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants au Canada – Un aperçu historique.....	3
1.1 Introduction	3
1.2 Législation	3
1.3 Initiatives nationales de recherche et d'innovation (des années 1980 à 2018).....	3
1.4 Initiatives des gouvernements provinciaux et territoriaux en matière de qualité	4
1.5 Initiatives conjointes fédérales-provinciales/territoriales	6
1.6 Initiatives sectorielles sur la qualité.....	7
1.7 Sommaire et conclusion.....	7
Chapitre 2 : Contexte lié aux politiques	9
2.1 Rôles et responsabilités en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants (EAJE)	9
2.2 Développements récents en matière d'EAJE.....	10
2.3 Objectifs et buts déclarés de l'EAJE	11
2.4 Inclusion et égalité des sexes.....	12
2.5 Contexte lié aux politiques en matière de qualité des processus.....	14
2.6 Répartition des responsabilités	17
2.7 Surveillance, responsabilisation et évaluation.....	18
Chapitre 3 : Programme éducatif et pédagogie	21
3.1 Élaboration et conception de programmes éducatifs.....	21
3.2 Objectifs, pédagogie et qualité des processus	23
3.2.1 Pratiques pédagogiques.....	25
3.3 Famille et communauté	28
3.4 Inclusion et respect de la diversité.....	28
3.5 Mise en œuvre et surveillance	33
3.6 Défis.....	36
3.7 Résumé et conclusion	37
Chapitre 4 : Développement de la main-d'œuvre.....	39
4.1 Éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) – Rôle et parcours professionnel du personnel	39
4.2 Exigences pour les ÉPE : qualifications, certification professionnelle et autorisation d'exercer	41
4.3 Perfectionnement professionnel et formation en milieu de travail.....	43
4.4 Formation initiale axée sur l'engagement familial et communautaire	48
4.5 Normes pour les établissements d'enseignement postsecondaire	49
4.6 Mentorat et formation sur le lieu de travail	51
4.7 Mobilisation des intervenants	51
4.8 Recherche sur l'effectif d'ÉPE au Canada	52
4.9 Nouvelles tendances	53
4.10 Défis.....	54
Conclusion	55
Notes en fin d'ouvrage.....	56

Liste des termes et des sigles communs

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation, Canada

ÉPE : Éducateur(s) et éducatrice(s) de la petite enfance

Au Canada, le terme « enseignant » est protégé par la législation dans presque toutes les administrations et ne peut être utilisé que pour les personnes qui remplissent les conditions de certification ou d'autorisation d'exercer en tant qu'« enseignant ». En Ontario, le terme « éducateur de la petite enfance inscrit » est protégé par la loi et réservé aux membres de l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance.

EAJE : Éducation et l'accueil des jeunes enfants

AGJE : Apprentissage et garde de jeunes enfants

Au Canada, l'AGJE renvoie à tous les programmes ne faisant pas partie du système formel d'éducation. La maternelle ne fait pas partie de l'AGJE, mais elle est comprise dans la terminologie de l'EAJE. Malgré quelques différences dans les types de contenu éducatif des divers programmes d'AGJE, les termes AGJE et garde d'enfants sont utilisés de façon interchangeable tout au long du rapport.

EDSC : Emploi et Développement social Canada

FPT: Fédéral, provincial, territorial

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PT : Provinces et territoires / provincial-territorial

Provinces et territoires du Canada :

Terre-Neuve-et-Labrador – T.-N.-L.

Île-du-Prince-Édouard – Î.-P.-É

Nouvelle-Écosse – N.-É.

Nouveau-Brunswick – N.-B.

Québec – Qc

Ontario – Ont.

Manitoba – Man.

Saskatchewan – Sask.

Alberta – Alb

Colombie-Britannique – C.-B.

Yukon – Yn

Territoires du Nord-Ouest – T.N.-O.

Nunavut – Nun.

Sommaire

Ces dernières années, des efforts constants ont été déployés pour comprendre le concept de qualité dans les structures d'accueil de la petite enfance et pour mieux concevoir des politiques et des programmes qui améliorent la qualité. De plus en plus de preuves suggèrent que "la qualité des processus, c'est-à-dire les interactions quotidiennes des enfants avec le personnel et les autres enfants sur le plan social, émotionnel, physique et pédagogique, est le principal moteur des progrès dans le développement des enfants". La qualité des processus suggère que les politiques et les pratiques qui soutiennent les relations avec les enfants et les familles, les possibilités de développement professionnel, le mentorat et l'encadrement contribuent davantage à la qualité que les éléments structurels généralement décrits dans les cadres réglementaires, notamment la taille des groupes, les ratios enfants/personnel ou les exigences en matière d'espace.

En 2018, le Canada a saisi l'occasion de participer à un examen comparatif international de la qualité des processus dans les établissements d'éducation et de garde des jeunes enfants (EAJE). Dans le cadre du projet de l'OCDE intitulé "La qualité au-delà des règlements", le gouvernement du Canada, ainsi que les gouvernements provinciaux de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Alberta se sont engagés dans des activités d'apprentissage par les pairs avec d'autres pays afin d'explorer les cadres stratégiques et les décisions qui soutiennent et améliorent les éléments de la qualité des processus.

Pour comprendre comment l'éducation et la garde des jeunes enfants sont organisées et gérées au Canada, il est important de noter que le Canada est une fédération composée de 10 provinces et de trois territoires. À ce titre, le Canada partage les responsabilités de gouvernance entre les autorités fédérales, provinciales et territoriales. Ces niveaux de gouvernement travaillent avec les gouvernements, les organisations et les communautés autochtones pour répondre aux besoins des peuples autochtones. Au sein de la fédération, les provinces et les territoires ont la compétence exclusive en matière d'éducation et la responsabilité des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, à l'exception de ceux qui relèvent des gouvernements autochtones.

Le rapport national de base du Canada décrit les politiques canadiennes en place à tous les niveaux de gouvernement qui soutiennent la qualité des processus dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Les informations présentées dans le rapport sont représentatives des contextes et des efforts politiques au début de 2021. La collecte initiale de données a eu lieu par le biais du questionnaire d'examen des politiques de l'OCDE de 2019, les mises à jour et l'élaboration du contenu ayant eu lieu tout au long de 2020 et au début de 2021. Une attention particulière est accordée au contexte politique des EAJE, ainsi qu'à la description des cadres de programmes d'apprentissage précoce, des pratiques pédagogiques et des politiques, programmes et initiatives visant à soutenir le développement de la main-d'œuvre. Bien que les exemples de décisions et d'initiatives politiques présentés dans le rapport portent principalement sur les EAJE des quatre provinces qui ont participé à l'initiative "La qualité au-delà des règlements", des renseignements provenant d'autres provinces et territoires sont également présentés afin de permettre une compréhension plus complète des EAJE au Canada. De plus, étant donné que la portion maternelle de la prestation des services EAJE est distincte et considérée comme faisant partie du système scolaire formel au Canada, le rapport est fortement axé sur les politiques et les initiatives mises en œuvre auprès des enfants de 0 à 5 ans, excluant ceux qui fréquentent la maternelle. Au Canada, la prestation des EAJE en dehors de la maternelle est moins normalisée et varie d'une province/territoire (PT) à l'autre. À ce titre, elle présente des défis et des initiatives plus variés en matière de qualité que ce rapport vise à présenter. La maternelle, à laquelle les enfants accèdent généralement à l'âge de 4 ou 5 ans, est mentionnée dans les sections pertinentes afin d'assurer la clarté et une vue d'ensemble qui s'aligne mieux sur les catégories d'EAJE que l'on trouve dans de nombreux autres pays de l'OCDE.

Le rapport commence par un aperçu historique de l'évolution des politiques, de la législation, des accords intergouvernementaux et des initiatives qui ont soutenu l'EAJE. Partout au Canada, le concept de qualité dans les programmes d'EAJE est une priorité des gouvernements, des organisations professionnelles, des défenseurs de droits, des chercheurs, des éducateurs de la petite enfance, et des parents depuis le début du 19e siècle. À la fin des années 1940, l'offre de programmes d'éducation de la petite enfance s'est accrue et l'accent a été mis sur la qualité de l'expérience de l'enfant. Ce n'est que dans les années 1970 et 1980 que tous les PT ont adopté des lois pour traiter des questions censées contribuer à la qualité du programme.

La première recommandation en faveur d'un programme national de garde d'enfants au Canada a été formulée en 1970 par la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme. Des recommandations similaires ont été formulées au cours des années suivantes, de même que de multiples efforts visant à créer une politique nationale sur l'EAJE. Au cours des 20 dernières années, plusieurs ententes intergouvernementales axées sur les enfants ont été mises en place, notamment l'Initiative de développement de la petite enfance des premiers ministres (2001); les ententes-cadres multilatérales sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants (AGJE) de 2003 et de 2017; et le Cadre pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants autochtones de 2017. Ces ententes ont soutenu la qualité du processus par le biais de divers mécanismes novateurs et ont servi de base aux discussions Fédéral-Provinciales-Territoriales (FPT) actuelles (2021) visant à élaborer une stratégie de main-d'œuvre pour l'AGJE, ainsi qu'un système de garde d'enfants pancanadien.

Depuis 2000, des progrès considérables ont été réalisés dans tout le Canada en ce qui concerne l'élaboration et la mise en œuvre de cadres de programmes d'apprentissage pour les programmes réglementés d'EAJE, ainsi que de nouvelles initiatives visant à surveiller et à améliorer la qualité des programmes réglementés. D'ici 2021, tous les PT mettront en œuvre, piloteront ou élaboreront des cadres d'apprentissage des jeunes enfants, et soutiendront le développement professionnel et la formation en cours d'emploi pour les pratiques pédagogiques. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada a conclu à la valeur intrinsèque et à l'importance du jeu dans sa relation avec l'apprentissage. Le rapport national de base du Canada décrit la cohérence des pratiques pédagogiques dans les PT, y compris l'accent mis sur le jeu, l'inclusion et le rôle important des familles et des communautés. Les PT reconnaissent que, dans les communautés indigènes, il incombe aux aînés de préserver le savoir sacré et de maintenir la tradition orale cérémonielle de transmission du savoir. Dans l'ensemble, les cadres développés par les PT mettent en évidence la riche diversité du pays, comme en témoigne la représentation, dans chaque cadre, des cultures et des langues uniques des communautés de tout le pays.

Les concepts d'inclusion et de diversité sont intégrés dans les programmes éducatifs, ainsi que dans les politiques relatives à l'accès et à l'abordabilité dans l'objectif d'encourager la participation aux programmes de la petite enfance. L'inclusion est généralement reconnue comme un effort qui dépasse la simple présence de l'enfant: cela fait en sorte que chaque enfant participe au programme quotidien de manière active et significative, et qu'il interagit avec les autres enfants. Le rapport décrit l'éventail des approches adoptées dans les différents PT pour soutenir l'inclusion et la diversité, ainsi que les initiatives prises pour aider toutes les familles à assumer le coût financier de la participation aux programmes réglementés de l'AGJE.

Bien que des subventions financières soient disponibles pour les familles depuis le milieu des années 1970 afin de réduire le coût de la garde d'enfants, ces dernières années, un certain nombre de PT ont indiqué leur intention de s'orienter vers un accès plus universel à la garde d'enfants pour tous les enfants. À partir de 2021, plusieurs nouvelles initiatives de PT ont été mises en place pour établir des tarifs fixes pour les parents, avec un tarif réduit pour tous les groupes d'âge, ainsi que pour fournir un financement PT important aux centres réglementés et aux programmes à domicile afin de réduire le coût pour tous les parents. En outre, le gouvernement fédéral a annoncé en 2021 de nouveaux investissements importants pour collaborer

avec les provinces, les territoires et les gouvernements autochtones afin de garantir que toutes les familles aient accès à des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de qualité, abordables et flexibles, quel que soit leur lieu de résidence. Alors que de plus en plus de PT concentrent leur attention sur la qualité, on insiste de plus en plus sur l'importance de la main-d'œuvre - les éducateurs de la petite enfance qui sont responsables de la mise en œuvre du programme, de la conception des environnements d'apprentissage, de l'observation, de la documentation et de l'établissement de relations avec les enfants, les familles et leurs communautés. Presque toutes les provinces et tous les territoires ont légiféré sur les qualifications des éducateurs de la petite enfance, et 9 d'entre eux délivrent également des niveaux de certification professionnelle. La certification professionnelle est requise dans toutes les juridictions pour les enseignants de maternelle.

Les études préalables, le perfectionnement professionnel et la formation en cours d'emploi ont tous été reconnus comme étant essentiels pour garantir que la main-d'œuvre des éducateurs de la petite enfance (ÉPE) est bien qualifiée et qu'elle dispose de nombreuses possibilités de pratique réflexive tout en collaborant avec d'autres ÉPE. Certains PT ont pris des mesures pour influencer l'achèvement d'heures spécifiques de développement professionnel ou ont spécifié un contenu particulier. Plusieurs PT ont introduit des normes pour les programmes postsecondaires de formation initiale. En règle générale, le perfectionnement professionnel est coordonné et dispensé par des organisations professionnelles d'éducateurs de la petite enfance, avec le soutien financier des gouvernements. Toutefois, le défi le plus pressant en matière de main-d'œuvre au Canada est actuellement lié à la capacité de recruter et de retenir des ÉPE qualifiés. Le secteur de l'EAJE n'est pas à l'abri des pénuries de main-d'œuvre que connaissent d'autres professions au Canada. La pénurie de main-d'œuvre a eu un impact négatif sur les efforts déployés pour élargir l'accès aux programmes d'EAJE au Canada.

Comme il a été souligné dans la note de présentation de l'OCDE sur le Canada, « l'élaboration d'une politique de la petite enfance au Canada bénéficie de l'appui compétent d'une collectivité de chercheurs et d'un groupe d'intervenants dynamiques » (OCDE, 2004, p. 70)ⁱⁱ Après une période d'importantes recherches soutenues par le gouvernement fédéral (2003 to 2013), ce dernier a annoncé en 2017 de nouveaux investissements pour soutenir les données sur les services de garde, la recherche et les services novateurs. De plus, tous les PT sont continuellement engagés dans des processus d'examen et de modernisation de leurs approches en matière d'EAJE. Les questions liées à la qualité, à l'accessibilité financière, à l'accès et aux ressources humaines ont dominé les discussions des PT au cours des derniers mois et années, et les investissements continus des gouvernements donnent des indications sur la planification à long terme dans toutes les juridictions.

La nécessité d'une recherche continue et d'une collecte/analyse de données a été reconnue. En 2019, le gouvernement fédéral a convoqué un "groupe d'experts" composé de chercheurs et d'universitaires de tout le Canada pour le conseiller sur un programme de recherche à long terme et une stratégie de données axée sur le secteur de l'AGJE. L'engagement continu des parties prenantes a impliqué des organisations nationales, des chercheurs, des universitaires, des groupes autochtones et des parents. Parallèlement, les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ont entamé des discussions en vue d'établir un conseil consultatif national sur les services de garde à l'enfance dans le cadre du système pancanadien de garde d'enfants. De nouvelles initiatives de PT continuent de voir le jour, avec une attention accrue à l'abordabilité et à l'accès, avec un intérêt croissant pour les approches universelles; l'amélioration des salaires et des avantages sociaux pour les ÉPE; et l'accès universel aux programmes d'ÉPE pour les enfants de quatre ans. Au fur et à mesure que les discussions intergouvernementales se poursuivent, on s'attend à des progrès continus.

Dans l'ensemble, la participation du Canada au projet de l'OCDE "La qualité au-delà de la réglementation" indique que le Canada est bien placé pour tirer parti des connaissances et des efforts existants dans tout le pays pour améliorer la qualité des services de garde. Comme le souligne le rapport, les PT continuent de faire progresser leurs systèmes en perfectionnant les initiatives de qualité existantes et en élaborant de nouvelles. L'amélioration continue du perfectionnement de la main-d'œuvre, les efforts de surveillance des aspects de la qualité et une meilleure compréhension des facteurs importants de la qualité des processus grâce à la recherche continue et à la participation à des projets tels que La qualité au-delà des règlements permettront de cerner les lacunes et les défis et de favoriser les progrès.

Introduction

1. Le gouvernement du Canada reconnaît que les premières années de vie sont essentielles au bon développement de l'enfant et à son bien-être futur. Pendant cette période, les expériences influencent le développement rapide de l'enfant et créent le fondement des compétences complémentaires, notamment la capacité de gérer ses émotions et de profiter des interactions positives avec les autres. Ces compétences fondamentales ont des effets immédiats et futurs sur les capacités d'apprentissage, les comportements et la santé. Il est reconnu que des programmes et services de qualité dans le domaine de l'éducation et de la garde des jeunes enfants (EAJE) sont une composante essentielle du développement cognitif, physique, émotionnel et social des jeunes enfants, surtout pour les enfants et les familles issus de milieux défavorisés.
2. Les gouvernements provinciaux et territoriaux sont les principaux responsables de la conception et de la prestation des programmes et services d'EAJE au Canada. Au Canada, les systèmes d'EAJE visent à respecter la langue et la culture des minorités francophones et anglophones et des Autochtones, et reconnaissent les besoins particuliers de ces groupes. Le gouvernement du Canada accorde du soutien aux 13 provinces et territoires du Canada en vue de la prestation de programmes et de services réglementés d'EAJE pour les enfants de moins de 6 ans.
3. Au Canada, l'EAJE est divisée en deux catégories principales :
 - l'apprentissage et la garde des jeunes enfants de moins de 6 ans (avant l'entrée d'un enfant dans le système d'éducation régulier);
 - la maternelle (l'âge auquel un enfant entre dans le système d'éducation régulier varie selon la province et le territoire, mais correspond généralement à l'année précédant l'école primaire).
4. La gouvernance et la prestation de services d'EAJE au Canada diffèrent dans les 13 provinces ou territoires. Les services d'accueil de la petite enfance existent grâce à un ensemble de mesures:
 - secteurs public, privé à but lucratif et privé à but non lucratif;
 - services de garde offerts en établissement ou en milieu familial;
 - services réglementés et non réglementés.
5. La qualité des services d'EAJE au Canada est une caractéristique essentielle et varie en fonction des règlements des provinces et territoires, des décisions prises en matière d'investissements et de la main-d'œuvre. En outre, la mise en commun des expériences, des connaissances et des meilleures pratiques entre les provinces et territoires contribue aux améliorations continuellement apportées dans le secteur, entre autres en ce qui a trait à l'élaboration de programmes d'apprentissage, aux règles liées à l'octroi de permis et aux programmes de formation.
6. Ce rapport a été préparé dans le cadre de la participation du Canada au projet de l'OCDE : Examen des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : La qualité au-delà de la réglementation. Le but de ce rapport est de faire ressortir les principaux aspects liés à la qualité dans les systèmes d'EAJE au Canada. Dans la mesure du possible, cette information est présentée dans une perspective pancanadienne et est accompagnée de renseignements infranationaux et d'exemples concrets tout au long du rapport. Cela contribue à donner un bon aperçu des services d'EAJE uniques offerts au Canada. Bien que l'objectif soit de fournir une vue d'ensemble aussi complète que possible conformément aux thèmes directeurs de l'OCDE, il n'a pas été possible de présenter toutes les initiatives clés mises en œuvre au Canada. Quatre provinces (le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-

Écosse, le Québec et l'Alberta) ont participé financièrement au projet de l'OCDE et sont davantage évoquées tout au long du rapport. Néanmoins, d'autres initiatives et perspectives sont également présentées dans tout le Canada pour offrir une diversité de renseignements et maximiser les avantages que le rapport peut apporter à un public international.

7. Le rapport est divisé en quatre chapitres : un aperçu historique du développement de la qualité en matière d'EAJE, le contexte actuel lié aux politiques, le programme éducatif et la pédagogie, et, enfin, le développement de la main-d'œuvre.
8. Le chapitre 1 donne un aperçu des principaux efforts déployés par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux et d'autres intervenants en vue d'améliorer la qualité des systèmes d'EAJE au Canada au fil des ans. Les diverses initiatives montrent une vision en évolution et des efforts soutenus pour faire progresser le secteur de l'EAJE au fil du temps, ainsi que certains des problèmes rencontrés. Le chapitre 2 décrit le contexte actuel lié aux politiques, y compris la responsabilité des gouvernements, la vision et les priorités actuelles de la qualité des services d'EAJE au Canada, ainsi qu'un résumé des règlements se rapportant à la qualité des structures et des processus.
9. Le chapitre 3 aborde la question des programmes éducatifs et de la pédagogie, et plus particulièrement la mesure dans laquelle ils ont une incidence sur la qualité de l'EAJE. Des exemples tirés de l'expérience de certaines provinces et certains territoires sont fournis tout au long du document, afin de mettre en évidence des situations qui sont soit représentatives de ce qui se passe à l'échelle nationale, soit intéressantes en raison de leur caractère singulier. Le chapitre 4 donne des exemples sur des aspects des règlements, des défis et des tendances en matière de développement de la main-d'œuvre. Comme pour le chapitre 3, chaque section présente un tableau pancanadien résumant les principaux thèmes rencontrés dans l'ensemble du pays, et diverses initiatives provinciales et territoriales sont utilisées pour illustrer des efforts moins courants, mais intéressants, dans le domaine du développement de la main-d'œuvre.

Chapitre 1 : Qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants au Canada – Un aperçu historique

1.1 Introduction

10. Partout au Canada, le concept de qualité dans les programmes d'éducation et de garde des jeunes enfants (EAJE) est une priorité des gouvernements, des organisations professionnelles, des défenseurs de droits, des chercheurs, des éducateurs de la petite enfance, et des parents depuis le début du 19^e siècle. Dans l'histoire du Canada, on remarque l'émergence rapide des programmes communautaires pour les jeunes enfants, y compris le début des écoles maternelles (Montréal, 1828; Halifax, 1832; Québec, 1834ⁱⁱⁱ); des maternelles privées (Charlottetown, 1870; Saint John, 1878^{iv}); la première maternelle publique à Toronto en 1883^v. Ces premiers programmes étaient souvent fondés sur des préoccupations caritatives pour la sécurité des enfants, des croyances religieuses ou des défenseurs de l'éducation « progressiste ».
11. À la fin des années 1940, la popularité et l'émergence de différents types de programmes d'éducation de la petite enfance ont pris de l'importance partout au Canada et, par conséquent, l'accent a été largement mis sur la qualité de l'expérience de l'enfant. Les programmes portaient souvent les valeurs de l'organisme parrain, qu'il soit communautaire, caritatif ou religieux. Il a fallu attendre quelques décennies pour que les parents et les décideurs commencent à reconnaître que les objectifs en matière de qualité et de développement des enfants étaient les mêmes, que le programme de prématernelle ou de garderie soit à temps partiel ou à temps plein.

1.2 Législation

12. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que les programmes d'éducation de la petite enfance ont commencé à devenir largement accessibles partout au Canada. Même si les premières versions des lois provinciales et territoriales ont été adoptées dans les années 1940 (Ontario et Colombie-Britannique), c'est au cours des années 1970 et 1980 que toutes les provinces et tous les territoires ont adopté des lois pour assurer la santé et la sécurité des jeunes enfants bénéficiant de services d'EAJE, ainsi que pour régler les questions susceptibles de contribuer à la qualité des programmes, comme les qualifications des éducateurs, la taille des groupes, l'orientation pour la gestion des comportements, et les énoncés de contenu des programmes. Ces cadres réglementaires continuent d'orienter les pratiques en matière d'agrément et de surveillance des programmes offerts aux jeunes enfants dans les centres de services de garde et les garderies en milieu familial. En 2003, les provinces et les territoires ont collaboré à l'élaboration d'un cadre de pratiques exemplaires en matière d'agrément et ont défini les rôles des règlements du gouvernement et de l'autoréglementation du secteur, qui comprenaient des normes professionnelles visant à améliorer la qualité.^{vi} Le cadre en matière d'agrément définit le système de réglementation comme la part du secteur des services de garde d'enfants qui « applique des normes collectives à la qualité des programmes destinés aux jeunes enfants ».
13. Au Canada, la Loi constitutionnelle de 1867 confère aux provinces et aux territoires le pouvoir législatif en matière de services de garde d'enfants. Depuis les années 1980, le gouvernement fédéral soutient les provinces et les territoires dans leurs efforts visant à améliorer la qualité de l'EAJE (par exemple des subventions pour l'amélioration de la qualité) au moyen de divers types d'initiatives de partage des coûts ou de transferts financiers. Le gouvernement fédéral finance aussi directement des programmes d'EAJE destinés aux enfants autochtones pour favoriser un meilleur accès à des programmes adaptés sur le plan culturel.

1.3 Initiatives nationales de recherche et d'innovation (des années 1980 à 2018)

14. Depuis les années 1980, le gouvernement fédéral soutient la recherche et l'innovation en vue de contribuer au développement des concepts de qualité dans l'EAJE au moyen de programmes de

financement ciblant les organisations professionnelles d'EAJE, les chercheurs et les établissements universitaires et postsecondaires. Entre 1988 et 2002, des initiatives nationales de recherche, telles que la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants et Visions de la garde d'enfants ont appuyé la recherche et le développement de projets de portée nationale. Les responsables du programme Visions de la garde d'enfants ont été conseillés par un Comité consultatif technique (CCT) qui comprenait des chercheurs en services de garde d'enfants, des fournisseurs de services et des experts représentant des organisations non gouvernementales, des universités, des gouvernements provinciaux et territoriaux et des communautés autochtones¹. Le CCT a travaillé en étroite collaboration avec les fonctionnaires fédéraux pour déterminer les priorités d'un programme canadien de recherche sur l'AGJE.

15. La recherche et l'innovation au Canada ont également porté sur les questions liées aux ressources humaines dans le secteur de l'EAJE. En 1998, le gouvernement du Canada a contribué à l'étude sur le secteur des services de garde d'enfants^{viii} afin d'étudier les défis en matière de ressources humaines dans le secteur. Cette même année, l'étude nationale^{viii} *Oui ça me touche !*² a établi un lien définitif entre les ressources humaines et la qualité.
16. À la suite des recommandations de l'étude de 1998 sur le secteur des services de garde d'enfants, le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2003 à 2013) a été mis sur pied. Celui-ci réunissait des représentants du secteur de l'EAJE afin d'assumer un rôle de leadership et de coordination en ce qui touche les questions de ressources humaines dans le secteur des services de garde d'enfants. Le Conseil a étudié et analysé les pénuries de main-d'œuvre et les stratégies de recrutement, a créé des outils de gestion efficaces et s'est intéressé au développement d'une main-d'œuvre qualifiée en EAJE, et ce, en vue d'améliorer la qualité des services de garde partout au Canada
17. Plus récemment, le Fonds pour l'innovation en matière d'AGJE (2018) soutient les approches novatrices en matière d'AGJE qui améliorent les résultats de vie des enfants et des familles. Au moyen de ce fonds, on veut également faire connaître les meilleures pratiques qui pourraient être reprises ailleurs et mieux comprendre la nature changeante du secteur de l'AGJE.

1.4 Initiatives des gouvernements provinciaux et territoriaux en matière de qualité

18. Les gouvernements PT étant légalement responsables des programmes et de l'éducation de la petite enfance, l'accent mis sur la qualité des environnements d'apprentissage précoce a été un axe fort de la politique gouvernementale. Au cours des cinquante dernières années, la quantité croissante de données probantes sur la qualité des services dans les milieux de garde et les progrès scientifiques dans l'étude du développement humain ont contribué à éclairer l'évolution des cadres et des politiques de réglementation au sein des gouvernements des provinces et des territoires. Même si le financement des services de garde dans les années 1970 était principalement centré sur les subventions aux services de garde d'enfants pour les familles admissibles, les provinces et les territoires ont commencé à offrir, dans les années 1980, des subventions de fonctionnement afin de contribuer à améliorer la qualité des services pour tous les enfants. Les cadres de réglementation, fondés sur des recherches canadiennes et étrangères, ont été continuellement révisés pour mettre en place des exigences visant à soutenir la qualité des services de garde, l'exigence la plus importante ayant trait à la qualification du personnel.

¹ Les membres du CCT étaient nommés par le ministre du Développement des ressources humaines.

² *Oui ça me touche !* était financé par Visions de la garde d'enfants.

19. Dans les années 1990, les provinces et les territoires ont lancé diverses initiatives³ visant à améliorer la qualité dans le secteur de l'EAJE, dont certaines impliquaient des partenariats entre différents gouvernements. En 2000, toutes les juridictions mettaient en œuvre des outils de mesure de la qualité, généralement en conjonction avec des pratiques d'accréditation, d'encadrement sur place, d'octroi de licences et de surveillance. Québec, qui est perçu comme un chef de file en matière d'EAJE, a établi, en 1997, un système de garde d'enfants à contribution réduite, ce qui a grandement amélioré l'accès à ces services pour tous les enfants et la participation des mères au marché du travail. Ces étapes importantes sur le plan de l'accessibilité ont ensuite fait ressortir le besoin de travailler et d'investir davantage pour améliorer la qualité, surtout avec l'augmentation du nombre d'enfants inscrits et de places créées.
20. Pour favoriser la discussion et la coordination à l'échelle pancanadienne, les directeurs PT de l'EAJE, un comité de hauts fonctionnaires responsables de l'EAJE, ont été créés au début des années 1980 par les sous-ministres responsables des services sociaux. En 2005, ce comité a mis sur pied un comité permanent de la qualité, ayant pour mandat de soutenir et de coordonner les questions liées à la recherche, à l'échange de connaissances et aux approches visant à améliorer et à mesurer la « qualité » des politiques, des systèmes et des pratiques d'EAJE. Ce comité a dirigé des travaux collaboratifs liés à l'environnement des enfants, aux cadres des programmes éducatifs, à l'inclusion, aux services de garde d'enfants d'âge scolaire, aux ressources humaines et à la qualité du système. En 2015, il a été convenu de se concentrer sur la définition des éléments clés d'un cadre stratégique qui soutiendrait un système d'EAJE de grande qualité.
21. En 2008, les ministres de l'Éducation du Canada, par l'intermédiaire du Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC), ont publié "Learn Canada 2020", une vision commune de l'éducation au Canada qui soulignait l'apprentissage et le développement de la petite enfance comme l'un des quatre piliers de l'apprentissage tout au long de la vie. Cette vision a marqué un changement dans l'approche de l'apprentissage des jeunes enfants au Canada, les ministères de l'éducation ayant réorienté leurs efforts pour soutenir des possibilités d'apprentissage de qualité au cours des premières années, l'objectif étant que tous les enfants aient accès à une éducation préscolaire de qualité. Depuis lors, les ministres de l'éducation et les fonctionnaires se réunissent régulièrement dans le cadre du CMEC pour se concentrer sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance.
22. Depuis près de 20 ans, les provinces et les territoires participent à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes éducatifs pour les jeunes enfants afin de guider la pratique pédagogique dans les milieux se consacrant à la petite enfance. En 2020, l'ensemble des provinces et territoires en sont à l'une des étapes suivantes: mise en œuvre, projet pilote ou élaboration de leur programme éducatif. Tous les programmes éducatifs partent du principe que les enfants sont des apprenants actifs et capables, et qu'ils sont des partenaires dans la construction de leurs apprentissages. Tous les programmes éducatifs soulignent l'importance des relations, de l'intentionnalité, de la diversité, de la famille et de la communauté, ainsi que des expériences vécues par les enfants. Le chapitre 3 présente de plus amples renseignements sur l'état d'avancement et les détails des programmes éducatifs actuels partout au Canada.
23. En 2020, le Comité des directeurs provinciaux et territoriaux de l'EAJE est formé de représentants des ministères responsables des services sociaux et communautaires, des services à l'enfance et à la famille et de l'éducation. Le Comité continue de se concentrer sur la qualité, en travaillant sur les sujets comme les mécanismes de suivi; les programmes éducatifs; l'inclusion; les ressources humaines, la certification et la mobilité de la main-d'œuvre; la formation postsecondaire des

³ Exemples: accréditation (AB), consultation sur place (TN.L, I.P.E, N-E, N.B, Sask) et plans pluriannuels d'amélioration de la qualité. .

éducateurs de la petite enfance (ÉPE); les données et la recherche; l'abordabilité et le financement; et la garde d'enfants autochtones. Les membres travaillent en étroite collaboration avec les hauts fonctionnaires du gouvernement fédéral (par exemple Emploi et Développement social Canada et Statistique Canada), particulièrement en ce qui a trait à l'élaboration et à la mise en œuvre du Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de 2017.

1.5 Initiatives conjointes fédérales-provinciales/territoriales

24. En 1970, la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada souligne que la garde d'enfants est essentielle à l'égalité des femmes, et recommande donc un programme national de garde d'enfants accessible à tous. En 1984, la Commission d'enquête sur l'égalité en matière d'emploi du Canada formule la même recommandation, tout comme le groupe de travail national sur la garde d'enfants de 1986. Entre 1984 et 1995, les gouvernements fédéraux successifs ont tenté à trois reprises d'élaborer une approche nationale en matière de garde d'enfants mettant l'accent sur la qualité. Aucune de ces tentatives n'a été fructueuse.
25. En décembre 1997, les premiers ministres du Canada demandent au Conseil fédéral-provincial-territorial de ministres sur la refonte des politiques sociales de solliciter la participation du public à l'élaboration d'une vision commune pour améliorer le bien-être des enfants du Canada. La consultation de deux ans se solde par la publication du document Programme d'action national pour les enfants (2000), qui est immédiatement suivi d'une Initiative de développement de la petite enfance des premiers ministres (septembre 2000), la première de plusieurs ententes fédérales-provinciales-territoriales (FPT) subséquentes prévoyant des transferts financiers fédéraux aux provinces et aux territoires pour améliorer l'accès aux services d'EAJE et la qualité de ces services.
26. Parmi les accords subséquents, il y a le Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de 2003 et les accords de 2005 qui mettent l'accent sur la qualité, l'universalité, l'abordabilité et le développement. Le gouvernement fédéral transfère des fonds aux provinces et aux territoires, et ceux-ci s'engagent à rendre compte régulièrement des progrès réalisés. Ces accords ont été remplacés en 2006 par un financement fédéral fourni par le biais du Transfert social canadien.
27. En 2017, les ministres FPT responsables de l'AGJE s'entendent sur un nouveau Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants qui énonce une vision à long terme selon laquelle tous les enfants profitent des services d'AGJE de qualité qui créent un environnement enrichissant et favorisent le développement optimal de l'enfant. Le Cadre de 2017 énonce cinq principes: grande qualité; accessibilité; abordabilité; flexibilité; et inclusivité. Comme dans d'autres ententes FPT, les transferts de fonds fédéraux aux provinces et aux territoires soutiennent les objectifs énoncés dans les accords bilatéraux et les plans d'action.
28. En septembre 2018, le gouvernement du Canada, l'Assemblée des Premières Nations, l'Inuit Tapiriit Kanatami et le Ralliement national des Métis ont publié conjointement le Cadre autochtone d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones. Le Cadre prend en compte les cultures, les aspirations et les priorités propres aux enfants des Premières Nations, inuits et métis de tout le Canada. Ce guide, qui s'adresse à tous les acteurs du secteur de l'AGJE, vient compléter le Cadre multilatéral d'AGJE et comprend des cadres fondés sur les distinctions pour répondre aux priorités touchant plus particulièrement les familles et les enfants des Premières Nations, inuits et métis.
29. En 2021, les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ont entamé des discussions en vue de l'élaboration d'un système pancanadien de services de garde d'enfants afin de garantir que toutes les familles aient accès à des services d'apprentissage et de garde de qualité, abordables, souples et inclusifs, peu importe où elles vivent.

1.6 Initiatives sectorielles sur la qualité

30. Dans la note de présentation du Canada de 2004 de l'OCDE, les auteurs notent ce qui suit: « L'élaboration d'une politique de la petite enfance au Canada bénéficie de l'appui compétent d'une collectivité de chercheurs et d'un groupe d'intervenants dynamiques. »^x Au cours des dernières décennies, des chercheurs, des défenseurs de droits et des décideurs ont créé des partenariats dans le cadre de nombreux projets, études et initiatives visant à améliorer la qualité dans les centres de services de garde et les garderies en milieu familial, les programmes d'enseignement postsecondaire, les exigences réglementaires et les politiques publiques. Voici quelques exemples d'initiatives importantes dirigées par le secteur :

- L'Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde^x élaboré par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE: 1992; révisée en 2007), découle d'une consultation et d'une mobilisation importantes avec le secteur canadien de la petite enfance, notamment avec la participation d'ÉPE, d'enseignants de niveau postsecondaire spécialisés en EAJE, de chercheurs, de défenseurs de droits et de représentants des gouvernements provinciaux et territoriaux. L'énoncé de principe national a déterminé qu'il y avait un consensus national sur 9 éléments de qualité, à savoir le leadership, l'administration, les relations, l'enseignement intentionnel, les droits de l'enfant, les ressources humaines, les études des éducateurs, les environnements d'apprentissage et l'infrastructure du système.
- Partenaires pour la qualité^{xi} (2000) était un projet de recherche et de développement parrainé par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et ses organismes affiliés en vue de trouver la manière dont les fournisseurs de services de garde d'enfants, les parents et d'autres partenaires pourraient travailler ensemble pour soutenir et améliorer la qualité des services de garde. La série de ressources bilingues et de matériel de perfectionnement professionnel comprenait des normes de pratique (notamment des partenariats avec les familles des enfants, des collègues et d'autres services communautaires), un Code de déontologie pour les professionnels de la garde d'enfants et un Guide d'introspection sur la pratique.
- L'étude *Quality by Design*^{xii} (2005) reposait sur un partenariat entre des chercheurs et des représentants du gouvernement provincial. Quatre provinces y ont participé : Î.-P.-É., Man., Sask. Et C.-B.⁴ Le projet comprenait des observations directes sur les éléments de qualité du programme, des groupes de discussion et une revue de la littérature.^{xiii} Dans le rapport définitif, 8 composantes de la qualité associées au système étaient présentées: les idées; la gouvernance; l'infrastructure; la planification et l'élaboration de politiques; le financement; les ressources humaines; l'environnement physique; et les données, la recherche et l'évaluation.

1.7 Sommaire et conclusion

31. Les 50 dernières années ont démontré l'importance de la collaboration continue et du respect mutuel entre les chercheurs, les éducateurs, les décideurs et les bailleurs de fonds dans le travail qui est mené en vue de mieux comprendre le concept de qualité dans les milieux de la petite enfance. L'interaction entre le financement fédéral, la recherche et la collaboration intersectorielle visant à éclairer les politiques publiques et les cadres de réglementation des provinces et territoires a contribué à susciter une mobilisation générale à l'égard d'un système d'EAJE de grande qualité. Partout au Canada, tous

⁴ Ces quatre provinces ont récemment participé à l'examen thématique de l'OCDE sur les services de garde d'enfants et ont accueilli l'équipe d'examen internationale.

les partenaires reconnaissent que la qualité doit être inhérente aux environnements d'apprentissage des enfants, aux pratiques pédagogiques, à la conception des systèmes et aux cadres de politiques publiques. Ces expériences soulignent l'importance d'un solide programme de recherche pour continuer à améliorer les connaissances actuelles au sujet de tous les aspects de la qualité de l'EAJE.

Chapitre 2 : Contexte lié aux politiques

- 2.1 Rôles et responsabilités en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants (EAJE)
32. Le Canada étant une fédération composée de 10 provinces et de trois territoires, les responsabilités de gouvernance sont partagées entre les autorités fédérales et les autorités provinciales et territoriales. De plus, les gouvernements collaborent avec les gouvernements, les organisations et les communautés autochtones pour répondre aux besoins des peuples autochtones.
33. En général, le gouvernement fédéral est responsable des questions d'intérêt national. Il s'agit notamment de la citoyenneté, de la défense, de la réglementation du commerce et de la politique étrangère. Les gouvernements provinciaux et, dans une mesure croissante, les gouvernements territoriaux, sont responsables des domaines de nature sociale, notamment la propriété et les droits civils, le logement, la santé et les services sociaux, et l'éducation. Les provinces ont donc une compétence exclusive en matière d'éducation et, en vertu des lois fédérales qui les ont créées, les trois territoires ont des pouvoirs comparables. Bien que les ministères de l'Éducation des provinces et des territoires soient responsables de l'apprentissage précoce (par exemple, la maternelle), les programmes de SÉGE autorisés ou réglementés qui précèdent la maternelle (par exemple, les centres de garde) peuvent relever de la responsabilité d'un ou de plusieurs ministères, y compris l'éducation, la santé, la famille ou les services sociaux.
34. À différents moments et à divers niveaux, le gouvernement fédéral a appuyé des secteurs qui relèvent habituellement de l'autorité administrative des gouvernements des provinces et territoires, comme les soins de santé, l'éducation et les services sociaux.^{xiv} Le gouvernement fédéral a également financé directement certains programmes d'apprentissage et de garde d'enfants pour les enfants indigènes afin de favoriser un meilleur accès à des programmes culturellement adaptés.

Ministères responsables de l'EAJE au Canada

Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador		
Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu de l'Île-du-Prince-Édouard		
Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse		
Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick		
Ministère de l'Éducation	Ministère de la Famille du Québec	
Ministère de l'Éducation de l'Ontario		
Ministère de l'Éducation du Manitoba	Ministère des Familles du Manitoba	
Ministère de l'Éducation du Saskatchewan		
Éducation Alberta	Ministère des Services à l'enfance de l'Alberta	
Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique	Ministère du Développement des enfants et de la famille de la Colombie-Britannique	Ministère de la Santé de la Colombie-Britannique
Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi des Territoires du Nord-Ouest		
Ministère de l'Éducation du Nunavut		
Ministère de l'Éducation du Yukon		

2.2 Développements récents en matière d'EAJE

35. Bien qu'il y ait eu de multiples tentatives d'établir un programme national de garde d'enfants au fil des ans, le Canada avait par le passé une politique fédérale limitée en matière d'EAJE. En 2015, le gouvernement du Canada a de nouveau entrepris des négociations sur l'AGJE avec les provinces et territoires. Un accord sur un Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants a ensuite vu le jour, lequel favorise la coopération entre le gouvernement fédéral et les provinces et territoires. Il y est écrit que les gouvernements « conviennent que la poursuite du développement de systèmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants est l'un des meilleurs investissements que peuvent faire les gouvernements pour renforcer le tissu social et économique de notre pays. »⁵
36. De plus, en septembre 2018, l'Assemblée des Premières Nations, l'Inuit Tapiriit Kanatami, le Ralliement national des Métis et le gouvernement du Canada ont publié conjointement le Cadre autochtone pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. Ce cadre se veut un guide pour tous les intervenants du domaine de l'AGJE afin qu'ils travaillent à la concrétisation d'une vision commune selon laquelle tous les enfants autochtones auront la possibilité de profiter de services d'AGJE de grande qualité adaptés à leur culture.
37. Les engagements financiers relatifs à l'AGJE ont été énoncés dans le budget fédéral de 2016 et de 2017 et comprennent des investissements fédéraux totalisant 7,5 milliards de dollars sur 11 ans pour soutenir et créer davantage de services de garde abordables et de grande qualité partout au pays. D'ici l'exercice financier 2026 à 2027, le financement des services de garde du gouvernement du Canada devrait atteindre 870 millions de dollars par année. Il est précisé dans le Cadre que les investissements fédéraux seront utilisés en priorité pour aider les familles qui en ont davantage besoin, comme les familles à faible revenu, les familles autochtones, les familles monoparentales, les familles dans les communautés mal desservies, celles qui ont des horaires de travail non conventionnels, ainsi que les familles qui ont des enfants ayant différents niveaux de capacité.
38. Depuis l'exercice financier 2017 à 2018, le gouvernement fédéral conclut des accords bilatéraux avec chaque PT (pour un total de 1,6 milliard de dollars de l'exercice financier 2017 à 2018 à l'exercice financier 2020 à 2021). Les dépenses prévues dans les accords sont harmonisées avec les cinq principes directeurs du Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et l'un de ces principes repose sur la prestation de services de grande qualité. Par conséquent, les provinces et territoires ont utilisé ces fonds pour améliorer la qualité de leurs systèmes d'EAJE. Pour soutenir le Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones (AGJEA), le gouvernement du Canada investit 1,7 milliard de dollars sur 10 ans à partir de l'exercice financier 2018 à 2019 afin de renforcer les programmes et services d'apprentissage et de garde destinés aux enfants autochtones et à leurs familles. Ce financement, qui provient du gouvernement du Canada, est versé par l'entremise d'organisations nationales des Premières Nations, des Inuits et des Métis du Canada.
39. La pandémie a fait de l'accès à l'apprentissage et aux services de garde des jeunes enfants une question universelle qui touche tous les secteurs, toutes les régions et toutes les tranches de revenus. La garde d'enfants est considérée comme une infrastructure sociale essentielle et l'investissement dans l'apprentissage et la garde d'enfants fournit des emplois aux travailleurs, dont la majorité sont des femmes; il permet aux parents, en particulier aux mères, d'atteindre leur plein potentiel économique; et il crée une génération de jeunes apprenants engagés et bien préparés.

⁵ Bien qu'il souscrive aux principes généraux du Cadre multilatéral d'AGJE, le gouvernement du Québec n'a pas adhéré à ce cadre, car il entend conserver la responsabilité exclusive dans ce domaine sur son territoire. Le Québec est vu comme un chef de file en matière de services de garde puisqu'il a établi son propre système d'AGJE, entièrement financé, depuis 1997.

40. En réponse, le gouvernement du Canada a annoncé en 2021 des investissements importants pour soutenir un système de garde d'enfants pancanadien afin que toutes les familles aient accès à des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de haute qualité, abordables et flexibles. Plus précisément, le gouvernement du Canada travaillera avec ses partenaires provinciaux, territoriaux et autochtones pour ramener les frais de garde d'enfants réglementés à 10 \$ par jour en moyenne au cours des cinq prochaines années. Pour soutenir cette vision, le budget 2021 du gouvernement du Canada propose de nouveaux investissements totalisant jusqu'à 30 milliards de dollars au cours des cinq prochaines années, et 8,3 milliards de dollars en permanence pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants et l'apprentissage et la garde des jeunes enfants autochtones. Le gouvernement du Canada travaillera avec ses partenaires provinciaux, territoriaux et autochtones pour soutenir des services de garde d'enfants de qualité et sans but lucratif, et pour veiller à ce que les besoins des éducateurs de la petite enfance soient au cœur du système. Le gouvernement du Canada a également annoncé des investissements pour soutenir les familles qui ont des enfants handicapés, car il est souvent difficile de trouver des places en garderie abordables et accessibles qui répondent à leurs besoins.
41. Ces derniers développements donnent un aperçu des efforts de collaboration déployés par les organisations autochtones, ainsi que les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux à l'échelle pancanadienne. Toutefois, comme les programmes d'EAJE sont offerts à l'échelle infranationale au Canada, les gouvernements provinciaux et territoriaux continuent d'investir massivement dans leurs propres systèmes, notamment dans la qualité, l'accès et les initiatives de réglementation (bon nombre d'entre elles sont mises en évidence dans les sections et chapitres qui suivent).

2.3 Objectifs et buts déclarés de l'EAJE

42. En 2017, au titre du Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, les ministres fédéral, provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation et de la garde des jeunes enfants ont convenu d'adopter des mesures pour améliorer l'EAJE à l'échelle du Canada. Ils reconnaissent que des systèmes de qualité en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants jouent un rôle important dans la promotion du développement social, affectif, physique et cognitif des jeunes enfants, surtout pour les enfants et les familles moins favorisés. Selon le Cadre multilatéral, l'EAJE de grande qualité signifie offrir des expériences et des environnements d'apprentissage préscolaire enrichissants. Cela signifie considérer les enfants comme des apprenants compétents, capables et pleins de potentiel et valoriser les relations qui favorisent un apprentissage optimal pour les enfants et reconnaître l'importance de qualifications et d'une formation appropriées pour ceux qui travaillent dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. De plus, les services d'EAJE inclusifs faisaient partie des principes directeurs, ce qui veut dire que les systèmes d'EAJE doivent respecter et valoriser la diversité, et soutenir les familles et les enfants vulnérables, y compris les familles provenant de ménages à faible revenu, les familles autochtones, les familles situées dans des communautés mal desservies, ou les familles soutenues par un parent seul ou qui ont un horaire de travail non conventionnel.
43. Le Cadre énonce un ensemble de priorités clés que partagent tous les gouvernements au Canada. Les indicateurs de grande qualité énoncés dans le Cadre multilatéral d'AGJE comprennent ce qui suit :
- nombre et proportion de fournisseurs titulaires d'une certification⁶ en éducation de la petite enfance (EPE) ou participant à de la formation ou à du perfectionnement professionnel;

⁶ Le terme « certification » est utilisé dans ce document pour décrire la reconnaissance accordée aux éducateurs de la petite enfance qui répondent aux normes provinciales et territoriales en matière d'éducation et d'expérience, mais il y a d'autres termes utilisés au Canada pour rendre la même notion, tels que « classification » et « agrément ».

- nombre et proportion de fournisseurs adoptant de nouveaux outils novateurs, tels qu'un cadre éducatif pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, fondé sur des données probantes.

44. D'autres indicateurs ont été définis dans les plans d'action des accords bilatéraux avec les provinces et territoires, qui reflètent les besoins particuliers de chaque province et territoire.⁷ D'autres objectifs propres aux provinces et territoires sont représentés dans leurs cadres respectifs d'apprentissage des jeunes enfants. Bien que l'on puisse trouver des thèmes communs dans l'ensemble des cadres, ces documents diffèrent les uns des autres afin de répondre aux besoins propres aux populations de chaque région, ce qui constitue un aspect important pour assurer la qualité des services d'EAJE partout au Canada. Les objectifs particuliers des cadres d'apprentissage des jeunes enfants sont approfondis au chapitre 3 sur les programmes d'études et de pédagogie.

2.4 Inclusion et égalité des sexes

45. Les espaces de garde inclusifs sont importants pour assurer l'égalité des chances entre les enfants de différents milieux socio-économiques, y compris les enfants noirs et les autres enfants racialisés et les enfants autochtones, ainsi que les enfants et les parents/tuteurs ayant un handicap cognitif ou physique. Par exemple, un nombre disproportionnellement plus élevé d'enfants autochtones ont un handicap par rapport aux autres enfants canadiens, ce qui fait de l'inclusivité des programmes et des services une considération importante. L'accès à des soins de qualité et culturellement appropriés varie considérablement d'une communauté à l'autre.

46. Les EAJE abordables et accessibles ont été identifiés comme un obstacle majeur à la pleine égalité économique entre les sexes pour les femmes. Dans le discours du Trône de 2020, le gouvernement du Canada s'est engagé à apporter une réponse féministe et intersectionnelle à la pandémie de COVID et à son rétablissement. Les recherches montrent que la disponibilité et le coût des services de garde d'enfants influent fortement sur la décision des mères d'entrer ou de rester sur le marché du travail ou à l'école. Cela est particulièrement vrai pour les femmes racialisées, les mères célibataires et les mères d'enfants d'âge préscolaire. Un exemple concret au Canada est celui de la province de Québec qui a mis en place un système de garde d'enfants à faible coût. Au moment où la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec* a été instituée en 1997, le taux d'activité des femmes au Québec était inférieur de quatre points de pourcentage à celui du reste du Canada. En 2021, il est de quatre points supérieur. Et les femmes québécoises ayant des enfants de moins de trois ans ont un taux d'emploi parmi les plus élevés au monde. De plus, des études montrent que les services de garde d'enfants ont à eux seuls augmenté le PIB du Québec de 1,7 %. Des études ont également démontré que pour chaque dollar dépensé en éducation de la petite enfance, l'économie en général reçoit entre 1,50 et 2,80 \$ en retour.

47. La pandémie de COVID-19 a amplifié les inégalités existantes, touchant de manière disproportionnée les femmes, les immigrants, les minorités visibles et les personnes handicapées. La pandémie a également mis en évidence le rôle essentiel que jouent les services de garde d'enfants dans l'économie et la société, notamment les avantages qu'ils présentent pour les enfants et le fait qu'ils permettent aux parents de participer à la vie active, à l'éducation et à la formation professionnelle.

48. Comme dans l'encadré sur les PT ci-dessous, tous les PT à travers le Canada ont leurs propres initiatives d'inclusion uniques visant les populations mal desservies ou vulnérables qui en ont besoin.

⁷ Bien que le gouvernement du Québec n'ait pas élaboré de plan d'action dans le cadre de son accord avec le gouvernement du Canada, il a reçu sa part du financement fédéral et continue d'investir dans les programmes et services destinés aux familles et aux enfants.

L'accord Canada–Nouvelle-Écosse sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants établit une vision commune pour soutenir les parents, les familles et les communautés dans leurs efforts pour assurer le meilleur avenir possible à leurs enfants. L'accord identifie un engagement à travailler à la réalisation de vastes objectifs à long terme pour un système ELCC basé sur des principes de haute qualité, d'accessibilité, d'abordabilité, de flexibilité et d'inclusion. L'un des principaux domaines d'intérêt de la priorité 3 repose sur l'établissement de la Subvention d'aide à l'inclusion (SAI). La subvention vise à fournir un soutien financier aux titulaires de permis qui s'engagent à offrir des programmes inclusifs de grande qualité et qui assument l'entière responsabilité de promouvoir le développement social, émotionnel, physique et cognitif des jeunes enfants, ce qui procure des avantages positifs de toute une vie pour les enfants, les familles et les communautés.

Les subventions doivent servir pour assurer l'intégration dans l'environnement d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en tenant compte des caractéristiques d'inclusion suivantes :

- *Accès : Les environnements de garde d'enfants sont inclusifs lorsque :*
 - *les dirigeants soutiennent l'inclusion;*
 - *le personnel appuie l'inclusion de tous les enfants et y accorde sa confiance;*
 - *les politiques et les pratiques d'inclusion sont antidiscriminatoires et favorisent l'accès équitable et la pleine participation des enfants et des familles dans leur collectivité.*

- *Participation : Les environnements de garde d'enfants sont inclusifs lorsque:*
 - *le programme est personnalisé pour optimiser la participation de chaque enfant à l'ensemble des activités; les mesures de soutien sont intégrées au programme et aux routines quotidiennes;*
 - *l'accent est mis sur la promotion de la compétence socioaffective et comportementale chez les jeunes enfants, ce qui permettra d'optimiser leur participation et leur réussite.*

- *Mesures de soutien : Les programmes de garde d'enfants sont inclusifs lorsque :*
 - *les principes de proportions naturelles et d'environnements naturels sont intégrés à la conception;*
 - *l'on offre un perfectionnement professionnel continu au personnel pour lui permettre d'acquérir des aptitudes, des connaissances et des compétences pour mettre en œuvre des pratiques inclusives;*
 - *des ressources et des politiques sont en place pour promouvoir la communication et la collaboration entre les familles, le personnel du programme et les professionnels;*
 - *des cadres de qualité (par exemple NS Early Learning Curriculum Framework, Quality Matters, les normes professionnelles, le cadre pilote du modèle Pyramide) qui reflètent et guident les pratiques inclusives pour les enfants et les familles sont mises en œuvre.*

49. Le Québec, par exemple, offre des subventions aux prestataires de services de garde éducatifs à l'enfance pour encourager la fréquentation d'un service de garde et un soutien de plus grande qualité aux enfants ayant des besoins spéciaux et aux enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Afin d'assurer une meilleure inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, la province dispose d'une allocation pour financer l'augmentation requise des heures de travail du personnel qui travaille avec les enfants ayant des besoins particuliers, financer les ressources supplémentaires et soutenir le temps requis pour concevoir les plans d'intervention individuels.

50. D'autres provinces et territoires mettent également à l'essai des mécanismes stratégiques nouveaux et novateurs pour améliorer des mesures de soutien semblables. Le programme pilote de soutien intensif à l'apprentissage des jeunes enfants de la Saskatchewan offre un accès et un soutien grâce à la présence de personnel supplémentaire et de services spécialisés offerts aux enfants qui ont besoin d'un soutien intensif et qui ne peuvent pas fréquenter la prématernelle.
51. Collectivement, par l'entremise du CMEC, les PT élaborent également des documents pour partager des conseils et des directives d'un point de vue pancanadien afin de soutenir l'élaboration des cadres de programmes d'études individuels des PT. Par exemple, le Cadre pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants (2014)^{xv} du CMEC présente une vision pancanadienne de l'apprentissage des jeunes enfants qui peut être adaptée aux besoins et aux particularités de chaque province et territoire. Il a été conçu pour servir de ressource afin de soutenir l'élaboration de politiques et d'initiatives par les ministères de l'Éducation et leurs partenaires qui améliorent la qualité et la continuité de l'expérience d'apprentissage dans les premières années de vie et dans les années qui suivront. La Déclaration du CMEC sur l'apprentissage dès le plus jeune âge et tout au long de la vie de 2020 vise à encourager l'apprentissage tout au long de la vie dès les premières années, pour les familles, les écoles et les collectivités. Elle désigne les premières années comme une période d'apprentissage critique pour que les enfants développent les compétences, attitudes, aptitudes, stratégies et connaissances fondamentales dont ils auront besoin pour apprendre tout au long de la vie.

^{xvi}

2.5 Contexte lié aux politiques en matière de qualité des processus

52. Les objectifs plus larges de l'EAJE décrits ci-dessus ont une incidence sur l'investissement dans l'EAJE, à la fois par des mesures d'aide directe aux familles et par des initiatives stratégiques visant à améliorer la qualité grâce à un soutien aux fournisseurs de services d'EAJE. Dans le cas précis de la qualité des processus, l'objectif est d'accroître les possibilités qu'ont les enfants de profiter d'interactions positives avec autrui et d'acquérir des compétences de base connexes, comme la capacité de réguler leurs émotions et de développer leurs fonctions exécutives, en reconnaissant l'incidence que cela a sur l'apprentissage, le comportement et la santé.
53. Concrètement, divers mécanismes favorisent la qualité des processus, notamment les répercussions qu'a le financement de la formation et du perfectionnement professionnel de la main-d'œuvre qualifiée sur la qualité des interactions que les enfants peuvent avoir avec le personnel. Certaines initiatives entreprises au cours de la première année des accords bilatéraux conclus par les provinces et les territoires en vue d'accroître la qualité sont présentées dans le premier Rapport d'étape national sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants 2017 à 2018, qui vise à suivre les progrès et la mise en œuvre du Cadre multilatéral et à en faire rapport.^{xvii} À l'échelle nationale, les investissements consacrés à la qualité ont permis à 1 780 éducateurs et employés du secteur de l'EAJE de partout au Canada de participer à des occasions de perfectionnement professionnel ou de poursuivre des études postsecondaires en éducation de la petite enfance ou d'y avoir un meilleur accès durant l'exercice financier 2017 à 2018. À l'automne 2020, le gouvernement du Canada a souligné l'importance d'avoir des ÉPE qualifiés et a annoncé son intention de travailler avec les PT pour élaborer une stratégie nationale de main-d'œuvre en ÉPE.
54. Au titre de l'investissement fédéral global de 7,5 milliards de dollars consacré à l'EAJE, une somme de 95 millions de dollars sur 10 ans vise à combler les lacunes en matière de données, à faire un suivi des progrès et à mieux comprendre les défis liés aux services de garde d'enfants à l'échelle du pays et à appuyer la production de rapports sur les progrès réalisés. En plus d'assurer la participation des gouvernements provinciaux et territoriaux, le gouvernement du Canada a mobilisé des intervenants

clés, des experts, des universitaires et des partenaires autochtones dans un certain nombre d'initiatives. Ces initiatives sont destinées à éclairer les décisions qui ont un impact sur la qualité, ainsi que l'engagement du gouvernement à développer des indicateurs de qualité communs, qui pourraient inclure des considérations sur les mécanismes de contrôle de la qualité des processus.

55. Les investissements fédéraux sont également axés sur la qualité des structures de garde d'enfants indigènes. Des fonds sont disponibles pour des projets d'amélioration de la qualité dirigés par des Autochtones et fondés sur des propositions, afin de faire progresser les objectifs du cadre de l'AGJE Indigène. Les projets d'amélioration de la qualité feront progresser des éléments fondamentaux de l'AGJEA. Ils pourraient soutenir: les ressources culturelles et linguistiques, la capacité professionnelle, les réseaux ou centres d'excellence, les évaluations de besoins, l'évaluation, la préparation de rapports, les recherches et les données, ou des liens à la prestation des services provinciaux et territoriaux.
56. Les PT s'engagent également dans des processus de consultation réguliers pour diverses initiatives en matière d'EAJE, notamment sur la qualité. Par exemple, en Saskatchewan, le ministère de l'Éducation organise des réunions semestrielles avec les divisions scolaires et les intervenants des Premières Nations et des Métis pour discuter de sujets liés à l'apprentissage des jeunes enfants, particulièrement à la prématernelle et à la maternelle. En outre, le Ministère rencontre les associations provinciales de services de garde et les directeurs de garderies de toute la province pour discuter de sujets pertinents pour le secteur des services de garde d'enfants, ce qui peut inclure la qualité dans les services d'EAJE.
57. Au cours des cinq dernières années, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a tenu des consultations sur un examen provincial des services de garde réglementés, des besoins en matière de garde d'enfants et du modèle de financement. L'exercice a permis de consulter des éducateurs de la petite enfance, des parents, des exploitants des services d'EAJE (propriétaires et directeurs), des groupes d'intervention précoce et des établissements de formation. Par exemple, en 2018, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse a annoncé un examen et une refonte du cadre de réglementation et de délivrance des permis en matière de garde d'enfants. L'examen de la réglementation a permis de formuler un ensemble de recommandations, y compris l'objectif global de simplifier la réglementation actuelle, de mettre en œuvre une approche d'octroi de permis axée sur la collaboration et les relations et de créer des conditions permettant une plus grande souplesse, tout en continuant de mettre l'accent sur la santé et la sécurité des enfants.
58. Trois autres provinces et territoires ont instauré un modèle de « désignation » au cours des 10 dernières années afin de reconnaître le respect de critères supplémentaires en matière de qualité et de gestion. Bien qu'il y ait des différences d'une province et d'un territoire à l'autre, le modèle général prévoit l'atteinte de la qualité par l'entremise des exigences imposées au personnel, le perfectionnement professionnel, la participation des parents, la mise en place du programme éducatif, les pratiques d'amélioration continue de la qualité, et des programmes inclusifs ; il prévoit l'abordabilité des services au moyen du contrôle des frais de garde assumés par les parents ; et il prévoit un accroissement du financement opérationnel.
59. En 2010, l'Île-du-Prince-Édouard a instauré son système de centres de la petite enfance (Early Years Centres) « géré publiquement, au sein des collectivités », une façon de désigner le système pour tenir compte de l'approche prévue par l'Î.-P.-É. en vue de déterminer le nombre de centres nécessaires à différents endroits précis dans la province, en fonction du nombre d'enfants de 0 à 5 ans. Les centres de la petite enfance appliquent une grille tarifaire établie par la province pour déterminer la contribution parentale. Ils doivent aussi respecter une grille salariale établie par la province qui tient

compte du niveau de certification de l'employé et de ses responsabilités professionnelles. Les parents peuvent demander une subvention qui sera déterminée en fonction du revenu familial ; le taux quotidien maximal de la subvention tient compte de la contribution parentale obligatoire. Le financement opérationnel est calculé en fonction des revenus découlant des contributions parentales et des coûts des salaires et des avantages sociaux, et il prévoit une petite marge de profit (10 %) pour les dépenses supplémentaires. La province utilise une partie du financement des accords bilatéraux pour soutenir l'accès des populations mal desservies et des enfants vulnérables, en veillant à ce que les enfants dans le besoin soient pris en compte par le biais d'un soutien aux familles des nouveaux arrivants. Elle a également mis en place des programmes ciblés à l'intention des enfants des nouveaux arrivants et de leurs familles afin de remédier aux vulnérabilités. Cela comprend la création de lignes directrices adaptées à la culture et la mise en place d'une formation à la sensibilité culturelle.

60. En 2018, le Nouveau-Brunswick a mis en place un modèle de désignation des Centres de la petite enfance et des Garderies éducatives familiales qui consiste en un processus de demande volontaire. Selon ce modèle, la contribution parentale est définie au moyen d'une contribution minimale et d'une contribution maximale établie selon le marché pour différentes régions de la province, telles que les grandes régions urbaines, les petites régions urbaines et les régions rurales. Les parents sont admissibles à des subventions qui sont déterminées en fonction du revenu familial, et le financement opérationnel est calculé selon le type d'installation (dans un centre ou une garderie familiale) et le nombre de places permises. Le gouvernement du Nouveau-Brunswick se lance dans un changement transformationnel qui se concentrera sur l'élimination des obstacles qui empêchent les familles d'accéder à des services de garderies éducatives de grande qualité et inclusifs en mettant un accent particulier sur les familles qui en ont le plus besoin. Il s'efforce également d'améliorer chaque centre d'apprentissage pour les jeunes enfants de la province, en offrant une meilleure représentation des services nécessaires dans chaque communauté. Il s'agit notamment de soutenir les enfants de diverses capacités et de divers milieux, et de soutenir les milieux linguistiques minoritaires. Ces centres visent à améliorer leur capacité à soutenir les enfants handicapés et ayant des besoins particuliers par la mise en œuvre d'une politique d'inclusion
61. En 2020, le Yukon a lancé une initiative visant à améliorer la viabilité des programmes de garde d'enfants en milieu rural en désignant deux centres sans but lucratif comme participants à un projet pilote de deux ans. Le projet a instauré les contributions parentales obligatoires ainsi qu'une grille salariale tenant compte du niveau de certification du personnel et des responsabilités de supervision, et prévoyant un ensemble d'avantages sociaux. Le financement opérationnel est assuré par les revenus provenant des contributions parentales, et les prévisions budgétaires comprennent les salaires et les avantages sociaux. Le projet pilote fait l'objet d'une évaluation continue afin de déterminer son effet sur les ressources humaines, sur la qualité et l'abordabilité des programmes, et sur l'accès à ceux-ci.

Focus PT: Québec

L'Enquête sur la qualité des services de garde éducatifs (Grandir en qualité), menée en 2003 et 2014 au Québec, visait à décrire la qualité des services de garde réglementés régis offerts aux enfants de 0 à 5 ans et à mieux comprendre les facteurs connexes associés. Parmi les sujets abordés dans l'enquête, mentionnons l'aménagement des lieux, la structuration des activités, les interactions du personnel avec les enfants et les parents, les caractéristiques du personnel (éducation, développement, expérience, connaissance du programme éducatif, satisfaction, etc.) et des renseignements sur les prestataires de services de garde (nombre d'années d'activité, nombre d'enfants inscrits, proportion d'éducateurs qualifiés, etc.).

Cette enquête a permis de cerner certaines forces et faiblesses des différents types de services de garde au Québec et a permis de maintenir et d'améliorer la qualité des services offerts aux enfants de 0 à 5 ans. Les constatations de l'enquête ont suscité l'intérêt de plusieurs groupes :

- *prestataires de services de garde éducatifs à l'enfance (gestionnaires de services de garde, éducateurs, responsables de services de garde en milieu familial);*
- *groupes et associations de services de garde au Québec;*
- *responsables des politiques;*
- *professeurs et chercheurs des collèges et universités;*
- *organismes de santé publique;*
- *grand public et médias.*

Pour assurer un suivi des résultats de l'enquête et appuyer l'amélioration de la qualité des pratiques favorables à une saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur dans les services éducatifs de garde d'enfants, le ministère de la Famille a encouragé l'utilisation des résultats par la création d'outils éducatifs pour les éducateurs selon les différentes orientations du cadre de référence Gazelle et Potiron, pour les domaines de développement physique et moteur. D'autres cadres de référence, liés aux domaines cognitif, linguistique ainsi que social et émotionnel, sont également en cours d'élaboration afin de soutenir les éducateurs et de promouvoir la qualité de l'enseignement.

En outre, dans le cadre de la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité de l'éducation au Québec, un comité consultatif composé de membres du domaine de l'EAJE (par exemple, chercheurs universitaires et associations de services de garde éducatif à l'enfance) a été mis sur pied. Ce comité a pour mandat de conseiller le ministère de la Famille sur les enjeux liés à la mise en œuvre de cette mesure. Leurs conseils prodigués ont permis au Ministère de mieux définir les lignes directrices de cette approche et de s'assurer que les exploitants s'y conforment.

Pour plus de détails sur les mesures d'amélioration de la qualité en matière d'éducation, veuillez vous référer aux liens fournis aux notes en fin d'ouvrage xviii.

2.6 Répartition des responsabilités

62. Comme nous l'avons indiqué, la gouvernance des systèmes d'EAJE relève principalement des provinces et des territoires du Canada; le gouvernement fédéral appuie les provinces et les territoires mais il verse aussi des fonds directement aux Autochtones pour les programmes et services d'EAJE destinés aux Autochtones, conformément à des politiques. Les décisions relatives aux diverses mesures de la qualité des processus sont prises à l'échelon des gouvernements provinciaux et territoriaux, qui influent habituellement sur les interactions que vivent les enfants au moyen de mesures structurelles indirectes. Les décisions de financement sont également prises par les gouvernements PT respectifs. Ces décisions dépendent de la géographie, de la démographie, de l'histoire, de la culture et du système d'EAJE en vigueur dans chaque province et territoire.
63. Les provinces et les territoires assurent la réglementation des prestataires autorisés au moyen de permis de garde d'enfants et de règles applicables à l'organisation des services de garde. Ces règles comprennent une vaste gamme d'exigences structurelles et physiques, comme l'espace physique, la taille des groupes, les ratios personnel-enfants pour différents groupes d'âge et milieux, et la composition de l'effectif. Bien qu'elles ne soient pas identiques, ces règles sont assez semblables partout au Canada.

64. Outre les caractéristiques structurelles en matière de réglementation, de nombreuses décisions administratives sont prises par les fournisseurs de services d'EAJE, que ce soit des centres de la petite enfance ou des garderies en milieu familial, notamment les décisions relatives aux heures d'ouverture, à l'embauche de personnel, aux descriptions de tâches, aux emplois, aux salaires et aux avantages sociaux, à l'application du programme éducatif et à d'autres tâches semblables. En Ontario, les centres d'EAJE peuvent être gérées par des administrations municipales et les décisions sont prises par celles-ci. Partout au Canada, un nombre croissant d'organisations non gouvernementales détiennent des permis de garde d'enfants ou offrent la garde d'enfants parmi les services aux enfants et à la famille qu'ils dispensent. Dans ces cas-là, c'est la structure de gestion de l'organisation qui est responsable des décisions administratives.
65. Cependant, dans certains cas, les PT ont un impact sur ces décisions de manière indirecte par le biais d'accords de financement, comme dans les juridictions avec désignation (PE, NB, YT), les centres EarlyON de l'Ontario, les centres de la petite enfance (CPE) du Québec et les services de garde subventionnés (prestation subventionnée par l'État), ou dans les initiatives de PT qui gèrent les frais des parents (T.-N.-L. N.-É. C-B). Quant aux programmes de maternelle, la responsabilité de ce type de décisions est plus centralisée; elles sont généralement négociées dans le cadre des conventions collectives, prises par les conseils scolaires ou encore par les ministères de l'Éducation.
66. Les chapitres suivants portent sur le financement infranational destiné à la qualité des services d'EAJE, dans le cadre des programmes d'études et de pédagogie, ainsi que du perfectionnement de la main-d'œuvre.

2.7. Surveillance, responsabilisation et évaluation

67. La surveillance de la qualité des services d'EAJE au Canada est répartie entre chaque centre et les organes directeurs des provinces et territoires. Comme il est mentionné dans la section précédente, la surveillance est réglementée à l'échelon des provinces et des territoires au moyen d'inspections relatives à la délivrance de permis, qui ont lieu à intervalles réguliers (de façon annuelle ou semestrielle). Bien que la qualité des processus ne soit pas surveillée directement et à intervalles réguliers dans la plupart des provinces et territoires, certains grands aspects structurels sont importants pour la qualité des processus. Par exemple, la plupart des provinces et des territoires exigent un minimum de formation en cours d'emploi pour les employés du secteur de l'EAJE. Il s'agit habituellement d'un nombre minimal d'heures de perfectionnement professionnel et, bien que le contenu du sujet puisse être vaste, on s'attend généralement à une amélioration de la qualité des interactions du personnel dans les installations offrant des services d'EAJE.
68. Outre les exigences minimales énoncées dans la réglementation sur la santé, ainsi que l'alimentation et les permis, qui font habituellement l'objet de surveillance au moyen d'exercices d'inspection et de vérification des listes de contrôle, les provinces et territoires du Canada se servent de divers outils de surveillance à divers moments. On compte entre autres des outils et des échelles d'observation comme l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R), l'Échelle de cotation du milieu pour nourrissons/tout-petits (ITERS), le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS®), l'Outil d'évaluation (CAT), l'outil d'indicateurs ou le processus d'évaluation du programme LOVIT Way.
69. Par le passé, la plupart des provinces et territoires canadiens n'ont pas réglementé ni mis en application d'autres mesures de surveillance, notamment des exercices d'observation ou des échelles de qualité. Par conséquent, la majorité des activités de surveillance autres que des exercices d'inspection relèvent des fournisseurs et elles sont volontaires. Certains développements régionaux qui viennent d'être adoptés dans plusieurs provinces et territoires montrent toutefois une tendance

vers des moyens de surveillance plus variés, plusieurs d'entre eux prévoyant des activités de surveillance obligatoires (N.-B., N.-É., Î.-P.-É.), y compris des exigences législatives adoptées au Québec.

70. Des programmes pilotes gouvernementaux viennent d'être mis en œuvre et financés, par exemple en Alberta, en Colombie-Britannique et en Ontario. On y a mené des exercices de surveillance additionnelle pour assurer la qualité et mesurer l'efficacité des programmes. L'Alberta, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et le Québec procèdent également, ou ont récemment procédé, à des révisions de leurs cadres réglementaires, où des aspects de la qualité sont évalués dans le cadre des systèmes d'octroi de permis. Dans certains cas, une surveillance supplémentaire fait partie du processus. Par exemple, le Québec, chef de file de longue date des réformes du système d'EAJE au Canada, a mené à bien en 2016 un projet pilote visant à tester une démarche d'évaluation et d'amélioration de la qualité de l'éducation. À la suite de ce projet pilote, des mesures législatives ont été adoptées pour obliger tous les fournisseurs de services d'EAJE à participer à un nouveau processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité. La mise en œuvre est progressive et une première phase d'implantation a été amorcée en 2019 auprès des centres de la petite enfance (CPE) et des garderies accueillant des groupes d'enfants âgés de 3 à 5 ans. Ce processus est axé sur la qualité structurelle et la qualité des processus.^{xviii}
71. Le gouvernement du Canada s'est engagé à élaborer conjointement avec ses partenaires des Premières Nations, des Métis et des Inuits des cadres de résultats fondés sur les distinctions afin de présenter une description des résultats obtenus par les Autochtones reposant sur des indicateurs de rendement liés à l'accès, à la disponibilité et à la qualité des programmes et services d'éducation et de garde des jeunes enfants adaptés à la culture.

Focus PT: Nouveau Brunswick

La décision prise en 2010 de transférer la responsabilité de tous les programmes et services destinés à la petite enfance au nouveau ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a jeté les bases d'un changement fondamental. L'initiative « Les enfants d'abord : positionnement de la petite enfance pour l'avenir » de 2012 a établi le contexte lié aux politiques visant l'établissement d'un continuum d'apprentissage dès la naissance, ce qui vient élargir la définition de la petite enfance pour se concentrer sur les enfants de la naissance à 8 ans. L'intégration des secteurs de la petite enfance et de l'éducation a permis d'établir un continuum de développement et d'apprentissage qui commence dès la naissance et qui a une incidence positive à long terme.

Dans le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick, la dualité linguistique est une obligation légale, et elle s'applique aussi (bien que non légiférée) dans le domaine de la petite enfance, où deux équipes de leadership pour la prestation de services à la petite enfance (une pour chaque secteur linguistique) ont été créées en fonction des 7 districts scolaires. Cela a permis de faciliter les relations entre les régions et les districts scolaires et de mettre en place un continuum d'apprentissage dès la naissance.

*Les plans du Nouveau-Brunswick en matière d'éducation, à savoir *Donnons à nos enfants une longueur d'avance* et *Everyone at their best* (2016), ont continué à s'appuyer sur l'importance d'un continuum d'apprentissage dès la naissance. Pour la première fois dans l'histoire du Nouveau-Brunswick, la petite enfance est intégrée dans les deux plans d'éducation, ce qui se traduit par une stratégie à long terme qui reconnaît la valeur de l'apprentissage dans les premières années de la vie d'un enfant et son incidence cruciale sur le développement de celui-ci. Comme dans le cas des*

programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de la province, le Nouveau-Brunswick a deux plans d'éducation distincts qui tiennent compte des priorités et des réalités de chaque secteur.

La même année, à l'issue d'une vaste consultation des parents, des exploitants d'établissements de garderie éducative, des éducateurs et des parties prenantes, le rapport du groupe de travail sur l'examen des services de garde d'enfants intitulé "Valoriser les enfants, les familles et les services de garde d'enfants" a formulé 30 recommandations afin de tracer la voie à suivre pour créer les conditions propices à la mise en place de services de garde d'enfants de qualité qui soient accessibles, abordables et inclusifs et qui soutiennent la participation des parents au marché du travail.

La proclamation de la Loi sur les services à la petite enfance et du règlement concernant les permis (2018) a établi le contexte de la modernisation des exigences relatives à l'octroi de permis et à la surveillance des services de garderie éducatifs du Nouveau-Brunswick. Ceci, ainsi que les exigences pour obtenir la désignation de centre de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, ont créé les conditions pour qu'une plus grande attention soit accordée au suivi de la qualité du processus et du développement de l'enfant, à savoir les éléments liés à la mise en œuvre des programmes d'apprentissage choisis et des possibilités d'apprentissage professionnel particulières au programme d'études, le tout axé sur la pratique réflexive et le leadership pédagogique, la politique d'inclusion et le critère d'amélioration de la qualité.

Un objectif énoncé dans le Plan d'action pour les services de garderie éducatifs du Nouveau-Brunswick est d'instaurer des exigences de plans annuels d'amélioration de la qualité pour tous les établissements d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. L'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R) et l'Échelle de cotation du milieu pour nourrissons/tout-petits (ITERS) ont été instaurées et administrées pendant deux années consécutives. En fonction de leurs résultats individuels, les centres de la petite enfance du Nouveau-Brunswick sont guidés pour développer leurs plans annuels d'amélioration de la qualité.

Chapitre 3 : Programme éducatif et pédagogie

3.1 Élaboration et conception de programmes éducatifs

72. Depuis 2000, des progrès importants ont été réalisés au Canada en matière d'élaboration et de mise en œuvre de programmes éducatifs pour la petite enfance visant les programmes d'EAJE réglementés. D'ici 2020, toutes les administrations auront soit plusieurs années d'expérience dans la mise en œuvre de tels cadres (N.-É., Î.-P.-É., N.-B., Qc, Ont., Man., Sask., Alb., C.-B.); auront revu et révisé leur cadre original (Qc, Ont., C.-B.); auront récemment publié ou bientôt mis à l'essai des cadres provisoires (T.-N.-L. T.N.-O.); ou en seront aux premiers stades de l'élaboration d'un tel cadre (Nun., Yn).
73. Le Nouveau-Brunswick, qui est la seule province officiellement bilingue (français-anglais) au Canada, est aussi le seul gouvernement au Canada qui intègre la « dualité » dans son système d'éducation. À ce titre, le Nouveau-Brunswick dispose d'un curriculum éducatif en anglais (*New Brunswick Early Learning and Child Care Curriculum Framework - English*) et d'un autre en français (*Curriculum éducatif – Services de garde francophones du Nouveau-Brunswick*).
74. L'élaboration de programmes éducatifs au Canada a été fortement influencée par des travaux semblables amorcés à l'étranger, surtout en Nouvelle-Zélande et en Australie. La Nouvelle-Écosse reconnaît l'influence du programme éducatif de l'Australie appelé *Belonging, Being & Becoming* (Appartenir, être et devenir). Pour élaborer le *New Brunswick Early Learning and Child Care Curriculum Framework - English du Nouveau-Brunswick*, les auteurs se sont rendus en Nouvelle-Zélande, en Angleterre et en Suède afin de mieux comprendre les tendances pédagogiques dans ces pays et d'observer directement la mise en œuvre des pratiques dans les milieux de garde accueillant de jeunes enfants.⁸
75. Partout au Canada, les provinces et territoires ont souvent défini des objectifs communs dans leurs programmes éducatifs. En outre, il y a beaucoup d'éléments communs dans les pratiques pédagogiques recommandées. Par exemple, l'Alberta reconnaît la forte influence du Nouveau-Brunswick sur son programme Envol.

3.1.2 Collaboration et consultation

76. Toutes les provinces et tous les territoires ont utilisé des approches collaboratives pour élaborer les programmes éducatifs. Dans certains cas, les travaux ont été dirigés par des enseignants de niveau postsecondaire qui ont à leur tour travaillé avec des groupes consultatifs (N.-B., Sask., Alb.). Des provinces et territoires ont fait appel à des spécialistes en programmes éducatifs qui, à leur tour, ont travaillé avec des groupes consultatifs représentant le vaste secteur de l'EAJE (Î.-P.-É., N.-É., Yn, T.N.-O.). Dans d'autres cas, les gouvernements ont dirigé le processus et ont consulté d'autres directions générales du gouvernement qui sont responsables des services aux jeunes enfants et des représentants sectoriels (T.-N.-L., Qc, Ont., Man., C.-B.).

⁸ Le Nouveau-Brunswick souligne en particulier les influences des publications *Petite enfance, grands défis et des profils de pays* relativement à la petite enfance produits par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE); les documents sur l'apprentissage produits par la Child Care Resource and Research Unit (unité des ressources et de la recherche sur la garde de jeunes enfants) de l'Université de Toronto (en Ontario); Te Whāriki, le programme éducatif de la Nouvelle-Zélande; *Essential Learnings and Essential Connections* (apprentissages et connexions essentiels), le programme éducatif de la Tasmanie; *The Practice of Relationships* (la pratique des relations), le programme éducatif de la Nouvelle-Galles du Sud; et le programme éducatif pour les jeunes enfants de la Suède.

77. Quel que soit le processus utilisé pour élaborer le programme éducatif, chaque province et territoire a organisé une vaste consultation dans le cadre de l'élaboration de son programme éducatif, surtout auprès des communautés autochtones et multiculturelles. Le Yukon a organisé des consultations avec les communautés des Premières Nations de l'ensemble de son territoire, y compris les collectivités éloignées uniquement accessibles par avion.

Focus PT: Nouveau Brunswick

Le Nouveau-Brunswick a été la première administration à adopter une approche sociopédagogique de l'apprentissage des jeunes enfants pour la création du Curriculum éducatif pour la petite enfance en anglais. En 2005, le ministère du Développement social a conclu un contrat avec l'Université du Nouveau-Brunswick pour élaborer un programme éducatif. L'élaboration et la mise en œuvre du programme éducatif se sont fondées sur une analyse documentaire, des consultations et des commentaires formulés par des intervenants. Les travaux ont été supervisés par un comité consultatif sur les programmes éducatifs composé de représentants du secteur, du gouvernement, des collèges et des universités. Vingt documents de base ont été élaborés à partir de recherches contemporaines qui ont mis en évidence les aspects de chacun des quatre objectifs généraux. Parmi les programmes qui se sont démarqués et qui ont servi d'exemples, on peut nommer ceux de l'Italie, de la Nouvelle-Zélande, de la Finlande, de la Tasmanie, de la Suède, des États-Unis et de la Nouvelle-Galles du Sud, qui mettent tous l'accent sur la diversité des contextes personnels, sociaux et culturels dans lesquels vivent les enfants et sur l'importance de relations chaleureuses et bienveillantes. (N.-B. p.184)

Parmi les recherches d'envergure, citons les travaux de John Bennett, qui propose le format des programmes éducatifs utilisé en ce moment, et ceux de la chercheuse finlandaise Eeva Hujala (2002), qui a proposé un modèle de programme axé sur un concept où les enfants sont perçus comme des participants actifs à leur propre apprentissage; sur la qualité des interactions des enfants avec leurs camarades; et sur un milieu où les enseignants conçoivent un environnement de croissance active pour les enfants.

Le curriculum éducatif des services de garde francophone du Nouveau-Brunswick s'appuie sur 7 convictions inspirées de la pédagogie du jeu et de l'unicité d'apprentissage de chaque enfant. Le cycle d'intervention qui guide le rôle de l'éducatrice se retrouve dans la formation en ligne sous cinq modules. L'évolution de la mise en œuvre du curriculum éducatif se poursuit et son évaluation par l'entremise de l'outil d'application vient illustrer les forces et les améliorations à apporter afin de continuellement surpasser les critères de base et ainsi offrir des services de qualité. Chaque formation et accompagnement offert auprès du secteur par les agentes pédagogiques dans les régions font un lien avec le cycle d'intervention, les convictions ainsi que les pratiques exemplaires.

3.1.3 Programmes éducatifs pour la maternelle et la prématernelle

78. Les programmes de maternelle financés par l'État sont toujours élaborés par le ministère provincial ou territorial responsable de l'éducation publique. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) signale que toutes les provinces et tous les territoires ont des programmes éducatifs conçus exclusivement pour la maternelle. En général, le programme éducatif de la maternelle est lié à une

série de résultats d'apprentissage conçus pour le système d'éducation allant de la maternelle à la 12e année. Certaines provinces (T.-N.-L., Î.-P.-É., Ont., Sask., Alb.) ont clairement défini les documents de leur programme de « maternelle », qui reposent fortement sur des techniques de pédagogie pour la petite enfance. En Nouvelle-Écosse, un programme d'études a été élaboré pour "le primaire⁹ à la 3e année". À Terre-Neuve-et-Labrador et en Colombie-Britannique, le cadre pédagogique pour l'apprentissage précoce est destiné à être utilisé comme document d'accompagnement dans le système scolaire public pour la maternelle à la 3e année. Le document de référence pour la maternelle du Manitoba est aligné sur les documents du cadre d'apprentissage des jeunes enfants et fournit des conseils pédagogiques aux enseignants de la maternelle lorsqu'ils mettent en œuvre les documents du programme d'études de la maternelle à la 4e année, de la 8e année et de la 12e année dans leurs classes axées sur le jeu.

79. Dans les provinces et territoires où il existe des programmes éducatifs pour la prématernelle en milieu scolaire¹⁰ (N.-É., Ont., Sask., T.N.-O.), le programme peut être élaboré par les ministères responsables de l'éducation publique et se conformer aux pratiques pédagogiques des centres d'apprentissage de la petite enfance (Sask.). Le programme éducatif préscolaire peut suivre le même programme éducatif que tous les programmes d'EAJE agréés (N.-É.). La maternelle à temps plein pour les enfants de quatre et cinq ans de l'Ontario repose sur son propre « programme de maternelle » à titre de programme éducatif et d'enseignement. Les objectifs et les pratiques pédagogiques du programme de maternelle sont conformes à ceux définis dans le document « Comment apprendre? » - le cadre du curriculum de l'Ontario pour les centres de la petite enfance.

80. Étant donné que les provinces et les territoires ont la compétence constitutionnelle en matière d'EAJE et d'éducation, le Canada ne dispose pas de programme national pour l'EAJE ou la maternelle.

3.2 Objectifs, pédagogie et qualité des processus

81. Les cadres pédagogiques pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants voient dans les expériences de tous les jours des enfants le lieu de la construction du sens du curriculum. Dans l'ensemble du Canada, ces objectifs s'inscrivent généralement dans les catégories suivantes: bien-être et appartenance; jeu, découverte et expérimentation; langage, littératie, communication et expression; et responsabilités personnelles et sociales. Sur la base d'une image partagée de l'enfant, les éducateurs sont encouragés à s'engager avec les parents, à participer à une enquête critique et à préparer des environnements d'apprentissage qui reconnaissent la diversité, favorisent l'inclusion et laissent aux enfants la liberté de faire leurs propres choix. L'apprentissage est considéré comme se produisant dans le contexte des relations avec les autres enfants, les adultes, les familles et la communauté.

Focus PT : Alberta

Vol : Le cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de l'Alberta note qu'un cadre de programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants est différent d'un programme d'études traditionnel. Dans le domaine de la petite enfance, le programme d'études est axé sur des objectifs holistiques généraux plutôt que sur des résultats spécifiques pour chaque matière. Les programmes-

⁹ En N.-É., on appelle la maternelle les années primaires, tandis que la prématernelle relève du préscolaire.

¹⁰ Des programmes de prématernelle sont offerts dans certaines régions géographiques du Québec, du Manitoba et du Yukon. Terre-Neuve-et-Labrador étudie la possibilité d'instaurer un programme universel de prématernelle. L'Île-du-Prince-Édouard a annoncé qu'un programme universel de prématernelle d'une demi-journée sera offert aux enfants de 4 ans par les centres d'EAJE de la province. La Nouvelle-Écosse a commencé la mise en œuvre d'un programme universel d'éducation de la petite enfance dispensé par le public pour les enfants de quatre ans dans les écoles publiques à partir de 2017. Le programme est accessible dans toutes les communautés scolaires depuis septembre 2020.

cadres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants considèrent les expériences quotidiennes des enfants comme des sources de signification du programme. Les éducateurs de la petite enfance utilisent les objectifs du programme-cadre pour décrire et interpréter les expériences quotidiennes des enfants. Dans la petite enfance, le contenu du programme est intégré, émergeant de la fascination des enfants pour le monde. Lorsque les éducateurs remarquent l'intérêt des enfants pour l'exploration de la nature, des personnes, des lieux et des objets, ainsi que pour les textes imprimés, les histoires, les chiffres, les formes et les modèles, et lorsqu'ils établissent des liens entre ces expériences et l'alphabétisation précoce, les mathématiques, les sciences, les études sociales, la musique et l'art, ils co-construisent le programme d'apprentissage précoce avec les jeunes enfants et le rendent visible aux autres.

82. Dans toutes les provinces et tous les territoires, les programmes éducatifs décrivent une approche intégrée de l'apprentissage des enfants, plutôt que des activités et des attentes en matière de développement propres à chaque âge. Cependant, les cadres mettent l'accent sur différents groupes d'âge. Certains (Î.-P.-É. N.B, QC, Alb) se concentrent sur les programmes destinés aux enfants de la petite enfance aux années préscolaires (c'est-à-dire de 0 à 5 ans), tandis que d'autres (T.N.L, N.É , On, Man, Sask, C.B., Yn, Nun) considèrent que la petite enfance couvre la période allant de la petite enfance aux premières années d'école (c'est-à-dire de 0 à 6 ou de 0 à 8 ans).
83. Deux provinces ont élaboré des programmes éducatifs distincts pour différents groupes d'âge. Le Manitoba a produit un programme éducatif pour nourrissons (enfants de 12 semaines à 2 ans), et un deuxième programme pour les enfants âgés de 2 à 6 ans. La Saskatchewan a élaboré un programme éducatif pour les enfants de moins de 3 ans et un deuxième programme pour les enfants de 3 à 6 ans. Toutes les provinces et tous les territoires ont un programme distinct pour la maternelle.
84. Dans le domaine de l'EAJE, la pédagogie est axée sur les programmes éducatifs des jeunes enfants. Les pratiques pédagogiques comprennent l'apprentissage par le jeu; l'enseignement intentionnel; la pratique réflexive; la création d'environnements d'apprentissage intérieurs et extérieurs; et l'observation et la documentation. Partout au Canada, les programmes soulignent l'importance des environnements d'apprentissage des jeunes enfants qui reconnaissent les forces, les capacités et les intérêts de l'enfant, et qui célèbrent la famille, la communauté et la culture. Les relations et les expériences sont considérées comme essentielles au développement et à l'apprentissage des enfants.
85. Les provinces et les territoires ont principalement adopté une approche sociopédagogique à l'égard des expériences d'apprentissage des jeunes enfants. L'Î.-P.-É. note que « les approches sociopédagogiques de l'éducation des jeunes enfants sont fondées sur des théories constructivistes de l'apprentissage. » [traduction]^{xix} Le Nouveau-Brunswick explique qu'« une approche sociopédagogique reconnaît le contexte de l'apprentissage des enfants et l'importance de s'occuper de la vie quotidienne des enfants et de leurs diverses expériences personnelles, sociales et culturelles. Un programme fondé sur cette approche a pour effet simultané de promouvoir le bien-être général et la capacité d'apprentissage.^{xx}
86. Tous les programmes éducatifs reconnaissent de multiples influences théoriques pour le développement et l'apprentissage des enfants. Les provinces et territoires conviennent que le programme éducatif doit être mis en œuvre par les ÉPE qui ont fait des études postsecondaires spécialisées en développement de l'enfant et en pédagogie de la petite enfance.

3.2.1 Pratiques pédagogiques

3.2.1.1 Apprentissage par le jeu

87. Depuis longtemps, les ÉPE au Canada croient fermement à la valeur d'une approche de l'apprentissage des jeunes enfants fondée sur le jeu, et cela se reflète dans la pédagogie promue par les programmes éducatifs en place. Tous les programmes citent le jeu comme étant l'élément clé pour l'apprentissage des jeunes enfants. Le Manitoba note que le « jeu offre des possibilités illimitées d'apprentissage et de développement. » [traduction]^{xxi}
88. Les ministres de l'Éducation du Canada ont conclu à la valeur intrinsèque et à l'importance du jeu dans sa relation avec l'apprentissage, tant dans la Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu (2012), que dans le Cadre d'apprentissage et de développement du CMEC (2014). Les ministres ont conclu que « les éducatrices et éducateurs doivent planifier et mettre en place des occasions d'apprentissage stimulantes et dynamiques basées sur le jeu. L'enseignement intentionnel est l'opposé du "par cœur" et du maintien des traditions simplement parce qu'il en a toujours été ainsi. Pour offrir ce type d'enseignement, les éducatrices et éducateurs doivent intentionnellement et consciemment créer un milieu d'apprentissage par le jeu, parce qu'un enfant qui joue est un enfant qui apprend. »^{xxii}
89. De nombreux programmes éducatifs reconnaissent les stades de développement du jeu (solitaire, parallèle, social) et décrivent également différents types de jeu, y compris le jeu de simulation (dramatique), le jeu rude, le jeu silencieux et le jeu sociodramatique.¹¹ Le cadre pédagogique de l'Île-du-Prince-Édouard *Early Learning Framework: Relationships, Environments, Experiences (2011)* note ce qui suit: « Le jeu sociodramatique complexe donne aux enfants l'occasion d'acquérir des compétences langagières et des habiletés sociales, de résoudre des conflits, d'apprendre à négocier, de solutionner des problèmes, d'apprendre en faisant des recherches, de faire appel à la logique et au raisonnement, et d'explorer des émotions face à des expériences. L'aptitude à converser, à expliquer et à penser en termes d'histoires aide les enfants à construire les fondements nécessaires à la compréhension de l'écrit et les prépare indirectement aux sciences humaines, à l'histoire et à la littérature. »^{xxiii}

Focus PT: "Jeu étourdi "

Le programme Envol de l'Alberta note que le jeu étourdi démontre que « l'apprentissage et le développement importants qui se produisent chez les enfants lorsque, au cours d'expériences ludiques, ils créent le désordre et remettent de l'ordre » et que les enfants « se réjouissent de mettre leur monde sens dessus dessous, confiants et amusés de pouvoir tout faire rentrer dans l'ordre plus tard. Le programme Envol de l'Alberta note que le jeu étourdi démontre que « l'apprentissage et le développement importants qui se produisent chez les enfants lorsque, au cours d'expériences ludiques, ils créent le désordre et remettent de l'ordre » et que les enfants « se réjouissent de mettre leur monde sens dessus dessous, confiants et amusés de pouvoir tout faire rentrer dans l'ordre plus tard. Les éducatrices et les éducateurs respectent et acceptent ce type de jeu, elles y accordent de l'importance pour ce qu'il apporte aux enfants, à savoir la possibilité de dépenser leur énergie, un sentiment de pouvoir et souvent une expression de pure joie. En même temps, cette activité demande aux éducatrices de faire preuve d'une certaine tolérance, car elle peut être bruyante et sembler insensée. Ces derniers, même s'ils sont conscients de la résilience des enfants, doivent quand même voir à la sécurité des jeunes pendant que ceux-ci mettent leurs limites physiques à l'épreuve de cette façon. »

¹¹ Le jeu sociodramatique se produit quand deux enfants ou plus se livrent à un jeu de simulation, où ils jouent des rôles et des scénarios différents. Il est considéré comme l'une des formes les plus élevées de jeux pour enfants, offrant aux enfants des possibilités de développer leur langage, de résoudre des problèmes et de compréhension des points de vue des autres.

90. Selon le document de l'Ontario *Comment apprend-on ? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (2014)^{xxiv}, les enfants réussissent dans des programmes misant sur l'apprentissage actif qui est lui-même axé sur l'exploration, le jeu et l'enquête. Quand les enfants peuvent explorer le monde qui les entoure en donnant libre cours à leur curiosité naturelle et à leur exubérance, ils sont dans un état de pleine concentration. Grâce à ce type de jeu et d'enquête, ils acquièrent des habiletés en résolution de problèmes, en pensée créative et en innovation qui sont essentielles pour l'apprentissage et la réussite à l'école et au-delà (Ont., 2014). Cette philosophie se poursuit dans le programme de maternelle de l'Ontario, où l'apprentissage par le jeu est utilisé tous les jours pour développer les habiletés et les compétences dont les enfants auront besoin pour s'épanouir dans l'avenir, y compris la capacité de résoudre des problèmes complexes selon une nouvelle approche; penser d'une façon critique et créative; travailler en collaboration avec les autres; et utiliser les apprentissages acquis dans les nouvelles situations qui découlent de notre monde en constante évolution (Ont., 2016).^{xxv}
91. Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* (2019) de la Colombie-Britannique^{xxvi} réinvente les programmes de la petite enfance en tant qu'espaces de « coapprentissage », où l'apprentissage est un processus holistique qui se déroule dans un contexte de relations de qualité. Il a été redéveloppé en consultation avec des groupes indigènes afin de reconnaître et de combattre la marginalisation historique et actuelle des peuples indigènes. Il met l'accent sur la nécessité d'espaces et de pratiques inclusifs pour tous les enfants, y compris les enfants ayant des capacités et des besoins divers. Le programme offre de nouvelles façons de penser à la nature complexe de la garde des jeunes enfants ainsi qu'à ce qui se passe du côté de la réflexion, de l'action et de l'apprentissage quand les enfants interagissent entre eux ou avec les éducateurs et quand ils sont exposés à du matériel ou à des idées. Le Cadre pédagogique définit le jeu comme un élément fondamental pour l'apprentissage, la croissance et la prise de conscience des enfants. Les éducateurs sont encouragés à observer les intérêts et les thèmes du jeu des enfants, à y réfléchir, et à les développer en ajoutant du matériel et des idées qui permettent d'approfondir l'apprentissage.
92. Le cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba, *Early Returns: Manitoba's Early Learning and Child Care Curriculum Framework for Preschool Centres and Nursery Schools*, définit le programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants comme l'ensemble des interactions, des expériences, des activités, des routines et des événements, planifiés ou non, qui se produisent dans un environnement conçu pour favoriser l'apprentissage et le développement des enfants. Les principes directeurs de l'apprentissage de la petite enfance soutiennent l'apprentissage par le jeu; considèrent les enfants comme des apprenants compétents; établissent des relations positives; préparent un environnement stimulant; soutiennent la diversité et l'inclusion; et fournissent un programme intentionnel où des ÉPE engagés équilibrent le jeu initié par l'enfant avec un apprentissage expérientiel plus ciblé (MB, n.d.). De même, l'apprentissage par le jeu est l'approche pédagogique recommandée pour le programme d'études de la maternelle de la province.
- 3.2.1.2 Observation, réflexion, intentionnalité
93. Les éducateurs de la petite enfance facilitent les explorations, les inventions, les recherches et les enquêtes des enfants. Ils observent les enfants dans leur jeu pour ensuite réfléchir à ces observations: qu'est-ce qui a suscité leur intérêt; quels concepts les enfants ont-ils appris; qu'est-ce qui leur semblait sans intérêt? Ils créent et recréent des environnements d'apprentissage basés sur ces observations et réflexions pour adopter une approche intentionnelle en vue de concevoir l'environnement éducatif et d'orienter l'apprentissage des enfants.
94. Le *Guide de l'éducatrice pour Capable, confiant et curieux – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants* de la Nouvelle-Écosse décrit le jugement professionnel comme un

volet essentiel de la pédagogie de la petite enfance et un élément central pour faciliter l'apprentissage des enfants. Il demande aux éducateurs d'agir de façon réfléchie et intentionnelle, d'évaluer leurs interventions, de comprendre pourquoi ils posent certains gestes, et d'étudier les effets de ces actions sur les enfants et leurs familles. Le jugement professionnel s'appuie sur la vision du potentiel des enfants.

3.2.1.3 Environnement éducatif pour la petite enfance

95. Les environnements éducatifs pour la petite enfance peuvent être des espaces, intérieurs ou extérieurs, où les enfants se rassemblent. Ils ne consistent pas seulement en des espaces physiques: ce sont aussi les activités intérieures et extérieures, les horaires des enfants, les transitions et l'organisation des groupes d'enfants. Les enfants sont invités à interagir avec l'environnement éducatif et avec les autres enfants. Ce processus est dynamique, passionnant et intrigant. L'environnement éducatif est centré sur les enfants, car il est conçu en fonction des observations qu'a fait l'éducateur sur les intérêts, les explorations et les capacités des enfants.
96. Dans le document *Les premières années: Cadre d'apprentissage préscolaire* de Terre-Neuve-et-Labrador, on définit l'environnement éducatif comme « l'espace physique et le matériel, les pratiques pédagogiques, les routines quotidiennes, les attentes et les relations entre les enfants, les adultes et tous ces éléments. Les environnements éducatifs des enfants influencent le contenu, la manière, les sources et le moment de l'apprentissage. » (NL Framework, 2018, p.17) Le cadre indique qu'un environnement d'apprentissage de qualité doit favoriser un sentiment d'appartenance chez les enfants, leur permettant de se sentir libres de choisir parmi une variété de possibilités d'apprentissage qui les intéressent. Les environnements devraient refléter l'individualité de l'enfant, sa famille, sa culture, sa langue et sa communauté et ils devraient garantir que les enfants disposent de multiples façons d'apprendre (p.18).^{xxvii}
97. Les approches pédagogiques pour la petite enfance ne visent cependant pas seulement à offrir des expériences aux enfants. Elles encouragent également les éducateurs de la petite enfance et les enseignants et les enseignantes à observer les enfants, à converser avec eux et à guider leurs activités en fonction de ce qu'ils apprennent. En manifestant une réponse positive et en soutenant les idées des enfants, les éducateurs de la petite enfance encouragent l'apprentissage. De cette façon, le programme est construit conjointement par les enfants et les éducateurs. En même temps, les éducateurs observent les familles et les collectivités et apprennent à les connaître, ce qui les aide à éclairer l'élaboration du programme.

3.2.1.4 Documentation

98. Tous les programmes éducatifs pour les jeunes enfants au Canada font appel aux éducateurs de la petite enfance pour documenter l'apprentissage des enfants: cela permet de rendre l'apprentissage visible pour les parents et de pouvoir surveiller les progrès du développement des enfants. La Saskatchewan parle de documentation pédagogique, tandis que le Nouveau-Brunswick parle de "récits d'apprentissage". La Colombie-Britannique utilise le terme "narration pédagogique" pour décrire la pratique de la réflexion critique. La narration pédagogique est cyclique et intentionnelle. Il s'agit d'observer et de documenter des moments ordinaires, de réfléchir à ce qui a été observé, de communiquer cette description à d'autres, de construire collectivement de nouvelles significations pour rendre l'apprentissage des enfants visible, de lier ces leçons au programme éducatif et d'intégrer cet apprentissage au processus de planification de l'éducateur. Le cadre pédagogique de la Colombie-Britannique explique également que les parents, les grands-parents et les autres membres de la famille sont souvent en mesure de fournir une interprétation propre à eux des comportements des enfants, ce qui améliore le processus de documentation et de compréhension des modes d'apprentissage des

enfants. Le Québec s'est doté d'un dossier éducatif de l'enfant qui vise à colliger de l'information sur le développement de l'enfant dans plusieurs domaines, afin de renforcer la communication avec les parents, de soutenir la détection de difficultés (le cas échéant) et de faciliter les transitions.

3.3 Famille et communauté

99. Tous les programmes éducatifs au Canada mettent l'accent sur le rôle important de la famille et de la communauté dans l'apprentissage et le développement des enfants. Selon l'un des principes du document *Les premières années: Cadre d'apprentissage préscolaire* de Terre-Neuve-et-Labrador, c'est grâce aux premières expériences avec les parents et ceux qui en prennent soin que les enfants apprennent à développer des relations pour le reste de leur vie. Le cadre de travail de l'Ontario stipule que « la toile tissée autour de la famille et de la communauté est le point d'ancrage de l'enfant pour son développement en bas âge. »^{xxviii} Au Québec, le rôle des parents, comme premiers éducateurs de leur enfant, est clairement indiqué dans les principes de base du programme éducatif, étant donné que le premier principe souligne que le partenariat entre le service de garde et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant. Chaque service de garde prend la responsabilité d'instaurer et de mettre en œuvre différentes façons d'écouter et d'intégrer les parents au programme.
100. Le programme de l'Île-du-Prince-Édouard décrit les centres de la petite enfance comme des « environnements d'apprentissage socioécologiques », soulignant l'importance des relations entre les éducateurs et les parents, ainsi qu'avec leurs homologues. Le Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique indique que chaque famille devrait sentir qu'elle est bien accueillie et soutenue et que l'on se préoccupe d'elle dans les programmes éducatifs pour les jeunes enfants. Le programme Envol de l'Alberta explique que le « cadre est profondément ancré dans les théories d'apprentissage qui soulignent l'importance des traditions et des pratiques culturelles, familiales et sociales. Il permet d'axer le travail des éducatrices sur la nature intégrée du jeu et de l'apprentissage actifs des enfants en élaborant une programmation stimulante qui correspond aux expériences des enfants et des familles. »^{xxix} Le *Flight Framework* (Cadre d'envol) encourage les éducateurs à trouver des occasions d'apprendre auprès des aînés et des dirigeants communautaires qui peuvent offrir des expériences authentiques et significatives qui relient les programmes pédagogiques à la vraie vie. Les ÉPE sont donc encouragés à chercher à établir des relations avec des membres de la communauté pour enrichir et pousser plus loin les expériences d'apprentissage des enfants.

Focus PT : Nouveau Brunswick

Le Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick met l'accent sur la famille en tant que premier enseignant de l'enfant, en plus d'être le plus influent. Les éducateurs travaillent de concert avec les familles pour entretenir des relations respectueuses. Des relations régulières et fondées sur la confiance entre les familles et les éducateurs sont considérées comme essentielles au bien-être et à l'apprentissage et au développement des jeunes enfants. Au Nouveau-Brunswick, les éducateurs valorisent les familles en représentant et en utilisant la langue maternelle et la culture des enfants dans leur environnement, en établissant des relations actives, réciproques et respectueuses avec les familles et en documentant la façon dont les relations avec les familles et les milieux familiaux des enfants sont valorisés

3.4 Inclusion et respect de la diversité

3.4.1 Soutien aux enfants ayant des besoins supplémentaires

101. Les concepts d'inclusion et de diversité sont intégrés dans les programmes éducatifs, ainsi que dans les politiques relatives à l'accès et à l'abordabilité dans l'objectif d'encourager la participation

aux programmes de la petite enfance. À l'Île-du-Prince-Édouard et au Nouveau-Brunswick, les centres désignés par la province doivent offrir des programmes inclusifs aux enfants qui présentent une demande. Les centres de la petite enfance (Î.-P.-É.) et les établissements de garderie éducatives (N.-B.) doivent avoir des politiques d'inclusion. La *Loi sur les droits de la personne du Nouveau-Brunswick* énonce clairement l'obligation d'accommodement et, dans les deux provinces, des fonds sont prévus pour l'embauche de personnel de soutien afin de renforcer les pratiques d'inclusion. Les établissements d'apprentissage et de garde des jeunes enfants reçoivent une formation et un financement afin d'appuyer des pratiques inclusives pour tous les enfants. L'objectif de diversité et de responsabilité sociale des deux Curriculums éducatifs liés à la petite enfance du Nouveau-Brunswick fournit aux éducateurs un cadre pour orienter leur pratique.

102. La plupart des provinces et territoires prévoient des ressources, des programmes ou du personnel afin de soutenir les enfants qui ont des besoins spéciaux ou qui pourraient avoir besoin de soutien supplémentaire pour participer au programme de la petite enfance. Parmi les enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire pour pouvoir participer aux programmes d'EAJE, il peut y avoir notamment ceux qui ont des problèmes de développement, des troubles d'apprentissage, des problèmes de comportement ou des problèmes de santé.

103. L'inclusion est généralement reconnue comme un effort qui dépasse la simple présence de l'enfant: cela fait en sorte que chaque enfant participe au programme quotidien de manière active et significative, et qu'il interagit avec les autres enfants. Pour ce faire, toutes les provinces et tous les territoires offrent des fonds spéciaux aux centres de services de garde réglementés afin de leur permettre de payer les salaires du personnel supplémentaire, d'offrir aux ÉPE du perfectionnement professionnel approuvé, et de se procurer des documents éducatifs ou de référence approuvés servant à la mise en œuvre d'un programme inclusif. Au Yukon et à Terre-Neuve-et-Labrador, le financement peut être utilisé pour acheter des places dans les centres, ce qui permet de réduire le nombre d'enfants par groupe. Dans la mesure du possible, Terre-Neuve-et-Labrador et l'Île-du-Prince-Édouard travaillent à ce que l'argent prévu pour embaucher du personnel supplémentaire serve à réduire le ratio enfants-personnel dans les groupes, plutôt qu'à affecter un seul employé par enfant ayant des besoins spéciaux. Dans certains cas, le soutien offert au centre au nom de l'enfant comprendrait également la consultation, sur place, d'autres professionnels comme des orthophonistes, des ergothérapeutes, des physiothérapeutes pédiatriques, des travailleurs sociaux, des travailleurs responsables de la santé mentale des enfants ou d'autres personnes qui pourraient aider l'enfant et sa famille. Au cours des dernières années, ces professionnels ont changé leur pratique pour pouvoir observer et évaluer les enfants dans les centres en vue de faire des recommandations sur le programme plutôt que d'inviter les enfants à leur bureau. Ces consultations sur place permettent au centre d'intégrer le soutien de l'enfant dans le programme et les environnements d'apprentissage. En Colombie-Britannique, le Supported Child Development Program et le Aboriginal Supported Child Development Program sont des soutiens communautaires qui offrent une gamme de services de consultation et de soutien aux enfants, aux familles et aux garderies afin que les enfants ayant des besoins de soutien puissent participer à des garderies entièrement inclusives.^{xxx}

Focus PT : Alberta

En Alberta, le ministère des Communautés et des Services sociaux (anciennement appelé Services humains Alberta) a financé durant l'exercice financier 2013 à 2014 un programme communautaire sans but lucratif intitulé Getting Ready for Inclusion Today (GRIT – se préparer à l'inclusion aujourd'hui). Ce programme fournit du soutien au personnel dans cinq centres d'AGJE afin de favoriser des pratiques inclusives pour les enfants ayant des besoins supplémentaires et de permettre à tous les enfants de participer de façon significative. Entre 2014 et 2016, le ministère a accordé aux programmes GRIT une subvention pour mener à bien un projet pilote provincial de deux ans, lequel

visait à mettre en œuvre leur programme ASaP (accès, soutien et participation) et à offrir le soutien prévu par GRIT au personnel de 42 programmes de garde d'enfants agréés et approuvés en Alberta. Les programmes participants renforcent l'inclusion par le biais du développement professionnel et de l'accompagnement sur place, basé sur la pratique, afin de leur fournir les compétences, les connaissances et la confiance nécessaires pour fournir un accès équitable et soutenir la participation de tous les enfants dans des environnements inclusifs de qualité. Dans l'exercice financier 2020 à 2021, l'ASaP est inclus comme élément d'un nouveau programme de garde d'enfants inclusif, étant donné son succès dans l'amélioration de la capacité des programmes de garde d'enfants à enseigner intentionnellement le développement social et émotionnel et à répondre efficacement aux comportements difficiles.

104. Le plan d'action 2020 à 2021 de la Nouvelle-Écosse, dans le cadre de l'accord bilatéral avec le gouvernement du Canada, a continué d'allouer des fonds pour les subventions de soutien à l'inclusion, qui ont fourni aux centres de garde d'enfants réglementés un soutien au renforcement des capacités pour la prestation de programmes inclusifs pour les enfants ayant des besoins complexes et provenant de divers milieux. Le financement soutient les investissements des centres pour l'acquisition de ressources et de personnel supplémentaire en vue d'encourager l'inclusion en lien avec des aspects du développement, des aspects sociaux ou physiques des enfants vulnérables et à faible revenu qui ont besoin d'un soutien spécialisé. Dans le cadre d'une stratégie visant à ancrer l'inclusion dans le système d'éducation de la petite enfance, la province a commencé à accorder des subventions aux établissements de formation en éducation de la petite enfance (ÉPE) afin de développer des bourses d'études destinées aux représentants de ces communautés. Des subventions allant jusqu'à 5500 \$ par an pour les frais de scolarité, les livres et les frais ont été mises à disposition pour s'inscrire à un programme de deux ans menant à un diplôme d'ÉPE. En 2019, 32 personnes (7 autochtones, 11 Africains de Nouvelle-Écosse, 5 Acadiens et francophones, 9 nouveaux arrivants) avaient terminé leur première année. En plus d'offrir, des bourses d'ÉPE africaines, certains programmes ont été adaptés pour être plus représentatifs sur le plan culturel. Par exemple, le campus Akerley du NSCC offre maintenant l'éducation de la petite enfance dans un environnement d'apprentissage entièrement afrocentrique offert en ligne et en personne.

3.4.2 Aide financière pour les familles

105. Toutes les provinces et tous les territoires accordent une certaine forme de subvention, totale ou partielle, pour aider les parents à assumer le coût des services de garde agréés. Pour y avoir droit, les parents doivent répondre à des critères d'admissibilité financière fondés sur le revenu familial. Certaines administrations ont également instauré des critères d'admissibilité sociale, notamment des facteurs liés à l'emploi des parents ou à la situation familiale. Certaines provinces (T.-N.-L., Î.-P.-E., Qc, Man.) ont fixé des frais pour l'ensemble des parents (au Québec, cela se traduit par une contribution réduite des parents pour les services éducatifs subventionnés, ainsi que par un crédit d'impôts pour les frais de garde pour ceux qui ne sont pas subventionnés).

106. En janvier 2021, Terre-Neuve-et-Labrador a introduit un tarif fixe pour tous les enfants, quel que soit leur âge. Ces frais de 25 \$ par jour s'appliquent à la garde d'enfants à temps plein. Terre-Neuve-et-Labrador continue de fournir des subventions pour ceux qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

107. Les Territoires du Nord-Ouest ne disposent pas d'une subvention indépendante pour la garde d'enfants, mais tiennent plutôt compte des frais de garde d'enfants dans leur programme d'aide au revenu. Le Nunavut accorde une subvention aux jeunes parents qui terminent leurs études

intermédiaires ou secondaires, ainsi qu'aux jeunes de moins de 18 ans qui poursuivent des études postsecondaires. Le programme vise à soutenir et à encourager les parents du Nunavut à réaliser leur plein potentiel et à encourager le développement de leurs enfants.

108. Au Québec, de nombreux parents bénéficient d'une réduction de frais de garde. De plus, certains parents, qui bénéficient de certains programmes d'aide sociale et d'intégration à l'emploi, sont admissibles à un accès gratuit à la garde d'enfants pouvant atteindre jusqu'à cinq jours. De plus, une allocation additionnelle est accordée aux centres de la petite enfance et aux garderies subventionnées qui reçoivent de nombreux enfants dont les parents bénéficient de l'exemption de contribution parentale afin de tenir compte des dépenses plus élevées qui peuvent être nécessaires pour intégrer des enfants issus de milieux défavorisés dans les services d'EAJE.

109. Le Yukon a lancé des initiatives ciblant les enfants issus de familles à faible revenu et de minorités culturelles, les enfants migrants et les enfants ayant des besoins spéciaux pour qu'ils participent à des programmes de services de garde d'enfants agréés. Ces programmes couvrent le coût des services de garde agréés et comprennent la Subvention aux grands-parents, qui est offerte aux grands-parents qui sont les principaux aidants de leurs petits-enfants; la subvention aux parents adolescents pour les jeunes parents de moins de 24 ans qui terminent leurs études secondaires; et le programme des places liées au traitement intensif, pour les enfants dont les parents ou les tuteurs participent à des programmes de lutte contre les dépendances.

110. La Colombie-Britannique a remplacé son programme de subventions pour la garde d'enfants par l'*Affordable Child Care Benefit* (allocation pour les services de garde d'enfants abordables), un montant versé chaque mois afin d'aider les familles admissibles à assumer le coût des services de garde. Des facteurs tels que le revenu, la taille de la famille et le type de service de garde déterminent le niveau de soutien pour chaque famille. L'une des caractéristiques de la nouvelle initiative a entraîné une augmentation du montant de l'aide disponible dans le cadre du Programme pour les jeunes parents, qui aide les parents de moins de 25 ans à assumer le coût de la garde de leurs enfants pendant qu'ils terminent leurs études secondaires, grâce à une place en garderie près de leur école. La Colombie-Britannique a également lancé la *Child Care Fee Reduction Initiative* (initiative de réduction des frais de garde d'enfants) afin de rendre les services de garde encore plus abordables grâce à un financement versé aux fournisseurs de services de garde agréés admissibles, ce qui permet de réduire les frais de garde d'enfants mensuels des parents. Enfin, la Colombie-Britannique met actuellement à l'essai une initiative stratégique visant à offrir des places en garderie aux parents à un coût considérablement réduit de 10 \$ par jour. Ce faisant, la province a converti certaines places (en accordant la priorité aux places pour les nourrissons et les tout-petits) en places à faible coût dans les garderies existantes de la Colombie-Britannique. L'initiative évalue ce qui est décrit comme l'un des plus importants changements de politique sociale de l'histoire de la Colombie-Britannique en mettant à l'essai des modèles de financement et d'exploitation qui pourraient amener la province à adopter un système de garde d'enfants universel. Initialement approuvée jusqu'en mars 2020, l'initiative a été renouvelée jusqu'en mars 2022, avec quelques modifications aux critères d'admissibilité et au financement administratif, car la province continue de mieux comprendre ce qui contribue à la qualité des soins, à une main-d'œuvre durable et engagée, à un modèle de financement viable et à des structures organisationnelles efficaces.

3.4.3 Diversité culturelle et linguistique

111. Partout au Canada, il existe des exemples de programmes et d'approches d'EAJE qui soutiennent la diversité culturelle et linguistique. Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse souligne les contributions communautaires, culturelles et linguistiques des quatre « cultures fondatrices » de la province, soit les Autochtones, la population acadienne et

francophone, les Afro-Néo-Écossais et les Gaëls. Le programme éducatif de la Nouvelle-Écosse suggère que le respect des différences culturelles et linguistiques repose sur plus d'éléments que la simple célébration des jours fériés des uns et des autres; cela implique une compréhension approfondie des valeurs de la culture, des expériences de ses membres et de leurs modes de connaissances.^{xxxvi}

112. Bon nombre de provinces et de territoires ont porté une attention particulière aux communautés autochtones. En Colombie-Britannique, le *Aboriginal Supported Child Development Program* (programme de soutien aux Autochtones pour le développement des enfants) soutient les enfants et les familles d'ascendance autochtone, en leur offrant des services selon un modèle culturel qui respecte les traditions, la langue et le protocole autochtones afin de s'assurer que le soutien est fourni d'une manière pertinente et significative sur le plan culturel.^{xxxvii} La province a également élargi les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones en raison de l'élargissement qu'a connu le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones. Il s'agit d'un programme dirigé par des Autochtones et fondé sur des données probantes qui vise à élaborer et à offrir des programmes de grande qualité respectant la culture. Les parents et les tuteurs sont membres de l'équipe de soutien et sont encouragés à participer à l'élaboration et à l'examen du PII pour leur enfant. Les membres de l'équipe aident l'élève à comprendre le processus du PII et à y participer (Sask., 2017).
113. Le Manitoba First Nations Education Resource Centre Inc. (MFNERC) a élaboré des ressources pour soutenir l'apprentissage et le développement précoces qui contribuent à donner aux élèves autochtones qui fréquentent des écoles situées dans les Premières nations une base solide au cours de leurs premières années pour une croissance et un développement optimaux et un apprentissage tout au long de la vie. Le MFNERC fait également la promotion du rôle des parents en tant que premiers enseignants de leurs enfants et aide les familles des Premières Nations à favoriser l'alphabétisation de leurs enfants dès la naissance et tout au long des années scolaires.^{xxxviii}
114. Le ministère de l'Éducation du Manitoba a collaboré avec l'Alberta et la Saskatchewan à l'élaboration d'un cadre commun de programmes d'études pour la programmation bilingue et pour les langues et la culture autochtones sous les auspices du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) pour la collaboration en matière d'éducation de base. Ces cadres communs ont servi de base à l'élaboration de tous les programmes d'études bilingues en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba.^{xxxix}
115. Plusieurs conseils scolaires du Manitoba offrent des programmes bilingues avec des combinaisons ojibwé-anglais et cri-anglais qui commencent à la prématernelle ou à la maternelle dans le but de « former nos élèves de manière à ce qu'ils deviennent des gardiens de la langue et du savoir et qu'ils veillent à ce que les histoires et les expressions d'hier et d'aujourd'hui soient partagées pour les générations à venir ».
116. Dans les Territoires du Nord-Ouest, les programmes éducatifs de la prématernelle et de la maternelle tiennent compte de la culture autochtone et commencent par les connaissances que les enfants ont déjà, notamment en reconnaissant leurs expériences antérieures, leurs cultures et leurs langues. Par exemple, les enfants des Territoires du Nord-Ouest apprennent la valeur de la terre à travers des activités menées par des aînés et des détenteurs de connaissances indigènes.^{xxxv}

Focus PT : Saskatchewan

En vue d'aborder l'inclusion dans la petite enfance pour s'assurer que la diversité, la sensibilité culturelle et le soutien aux enfants ayant des besoins spéciaux soient intégrés dans tous les aspects de

la petite enfance, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan finance le programme Early Childhood Intervention Program (programme d'intervention auprès des jeunes enfants). Il s'agit d'un réseau de soutien communautaire pour les familles d'enfants âgés de 6 ans et moins qui manifestent ou risquent de manifester des retards de développement. Ce programme soutient les possibilités d'AGJE inclusives qui ont besoin de soutien supplémentaire en référant les familles aux projets pilotes d'Early Learning Intensive Support (soutien intensif à l'apprentissage des jeunes enfants). Les projets pilotes s'appuient sur la force des programmes de prématernelle existants en élargissant l'accès aux enfants qui ont besoin d'un niveau de soutien important (Sask., 2016). L'information tirée de ce programme peut être utilisée pour élaborer un plan d'inclusion et d'intervention (PII) à la maternelle. Un PII est un document de planification souple qui répond aux besoins d'apprentissage d'un élève. Il est élaboré par une équipe collaborative; il est adapté à chaque enfant et décrit les soutiens et les stratégies nécessaires pour optimiser l'apprentissage dans un milieu inclusif. Les parents et les tuteurs sont membres de l'équipe de soutien et sont encouragés à participer à l'élaboration et à l'examen du PII pour leur enfant. Les membres de l'équipe aident l'élève à comprendre le processus du PII et à y participer (Sask., 2017).

3.5 Mise en œuvre et surveillance

117. Les provinces et les territoires ont adopté diverses approches pour procéder à la mise en œuvre pilote de leurs programmes éducatifs pour la petite enfance. Dans le cas des provinces et territoires de plus petite taille, tous les centres ont participé à la mise en œuvre pilote, tandis que les autres ont généralement choisi un pourcentage de centres représentatif de la géographie de la province, des caractéristiques culturelles et linguistiques, de la taille du centre et d'autres critères convenus pour former une cohorte pendant une période déterminée. Certaines provinces (T.-N.-L., Alb.) ont mis en place une formation en milieu de travail destinée aux différentes facultés d'éducation de la petite enfance, afin que celles-ci soient en mesure d'intégrer le programme éducatif aux cours d'éducation de la petite enfance de niveau postsecondaire, ainsi que de fournir une formation en milieu de travail aux éducateurs de la petite enfance (ÉPE), en particulier lorsque des programmes éducatifs sont mis en place. D'autres provinces et territoires ont formé des communautés de pratique composées d'ÉPE, en fonction de la géographie. En tant qu'administration de petite taille, l'Île-du-Prince-Édouard a fait participer tous les centres à l'étape de la mise en œuvre pilote et a soutenu les centres en les dotant de moniteurs pour la petite enfance et en leur offrant des séances de formation en milieu de travail.
118. En Nouvelle-Écosse, les centres ont volontairement demandé à participer à la mise en œuvre du projet pilote. L'étape pilote a duré un an et comportait une formation en milieu de travail à l'échelle provinciale, régionale et sur place. Des consultants provinciaux en matière de petite enfance ont apporté leur soutien aux centres tout au long du processus. L'évaluation pilote consistait en une autoévaluation des centres à partir d'un processus en quatre étapes, allant de la collecte d'information à l'intégration du nouveau programme dans la pratique quotidienne. L'aspect multidimensionnel du projet pilote s'est avéré efficace. Une enquête de suivi auprès des centres pilotes a d'ailleurs révélé qu'une majorité d'entre eux avaient recours au programme éducatif dans leur planification ou que ce programme était déjà intégré dans leur pratique quotidienne.
119. La mise en œuvre d'un programme éducatif est obligatoire dans plusieurs provinces (N.-B., Qc, Ont., Man. et dans les installations préscolaires en N.-É.), et liée à l'octroi de fonds publics ou à des critères de désignation dans d'autres (Î.-P.-É., N.-É., Alb.). Dans les provinces et territoires où la mise en place ou la mise en œuvre pilote du programme est quelque peu récente (T.-N.-L., T.N.-O.), l'accent est actuellement mis sur la formation en milieu de travail des ÉPE, des enseignants et des consultants.

120. Les provinces et territoires ont mis en place divers mécanismes pour garantir la qualité des processus de mise en œuvre de leur programme éducatif. En Alberta, le modèle de perfectionnement professionnel et le soutien pédagogique externe visent à soutenir et à promouvoir la qualité des processus. Dans certaines provinces et certains territoires (T.-N.-L., Î.-P.-É., N.-É., N.-B.), des processus d'amélioration continue de la qualité sont en place.

Focus PT : Nouvelle-Écosse

La qualité, ça compte (Quality Matters) est une initiative provinciale en Nouvelle-Écosse qui permet d'améliorer et d'évaluer la qualité dans les centres de garde d'enfants agréés. Elle repose sur le concept d'amélioration continue de la qualité, selon lequel des améliorations de la qualité sont apportées au fil du temps, grâce à un engagement réfléchi et significatif. Dans le cadre de l'initiative La qualité, ça compte, la réussite d'un centre est évaluée en s'appuyant sur la réalisation d'objectifs précis liés aux éléments suivants: conformité aux dispositions de la loi sur les garderies (Day Care Act), des règlements sur les garderies (Day Care Regulations), des politiques et des normes de la Nouvelle-Écosse; reddition de comptes relativement au financement provincial; et qualité du programme, ce qui inclut la mise en œuvre du programme éducatif de la province (Cadre d'apprentissage pour l'apprentissage des jeunes enfants en Nouvelle-Écosse) et un engagement à améliorer la qualité, grâce à un processus d'amélioration continue de la qualité. Ce processus exige la mise en place d'un outil d'autoévaluation, qui sert de base à l'élaboration d'objectifs d'amélioration de la qualité dans l'un des 4 domaines clés suivants: leadership (professionnel, pédagogique et administratif); dotation en personnel (compétences du personnel, perfectionnement professionnel, ressources humaines et salaires); milieux d'apprentissage (haute qualité, inclusifs); et relations (interactions et partenariats avec les enfants, les parents et les familles, le personnel, les autres professionnels et la communauté). L'autoévaluation met à contribution le personnel, les familles, la direction et les enfants, et permet de dégager les forces et les faiblesses du centre en ce qui concerne les quatre principaux éléments de la qualité. Une fois que le centre a terminé le processus d'autoévaluation, il doit élaborer un plan d'amélioration de la qualité, qui précise les objectifs que le centre doit atteindre, les quatre éléments de la gestion de la qualité sur lesquels il se concentre, les stratégies qu'il utilisera pour atteindre le but, les indicateurs de réussite, l'échéancier et les rôles et responsabilités appropriés. Les conseillers provinciaux en matière d'éducation de la petite enfance aident les centres à développer leur processus d'amélioration continue de la qualité et à réaliser les tâches nécessaires pour atteindre leurs objectifs.

121. Dans d'autres provinces et territoires (C.-B., N.-B., N.-É., Qc), les outils de surveillance sont utilisés pour évaluer la qualité en fonction de questions qui reflètent les concepts de leur programme respectif. Par exemple, dans le secteur anglophone au Nouveau-Brunswick, le Collaborative Assessment Tool (CAT) fait ressortir les pratiques qui décrivent le programme éducatif en action, et qui visent à soutenir la réflexion et à aider les ÉPE à formuler et à fournir des exemples de leurs interactions avec les jeunes enfants et de la construction des apprentissages avec eux. Dans la communauté francophone, l'évaluation de l'application du Curriculum éducatif permet aux fournisseurs de services de garderie éducatifs de s'auto-évaluer, puis d'être évalués afin de cerner les lacunes et les meilleures pratiques. Des plans d'amélioration de la qualité peuvent ensuite être élaborés pour assurer la qualité des services et adapter les outils de perfectionnement professionnel en conséquence.

Le Québec a récemment adopté des lois visant à assurer une évaluation continue de la qualité dans les services de garde agréés, et prévoit d'y inclure ultérieurement les services de garde en milieu familial. Depuis 2017, tous les fournisseurs de services de garde d'enfants ont l'obligation légale de participer au processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité de l'éducation. L'initiative est mise en place progressivement, la première étape comprenant une évaluation de la qualité de l'éducation des services offerts aux enfants âgés de 3 à 5 ans dans les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées et les garderies non subventionnées.

L'évaluation porte sur la qualité des processus, c'est-à-dire les interactions entre les ÉPE, le personnel et les enfants; la structure physique et le matériel; la nature et la variété des activités proposées aux enfants; et l'interaction entre les ÉPE, le personnel et les parents. Les instruments de mesure utilisés sont l'outil CLASS, ainsi que des entrevues avec des éducateurs et des gestionnaires, de même qu'un questionnaire destiné aux parents. Ces outils ont été créés par l'Université du Québec à Montréal dans le cadre de cette initiative.

Pour plus de détails sur les mesures d'amélioration de la qualité en matière d'éducation, veuillez vous référer aux liens fournis aux notes en fin d'ouvrage xviii.

3.5.1 Latitude

122. Étant donné que les cadres (ou programmes) des provinces et territoires ne sont pas prescriptifs et accordent une certaine flexibilité, les centres et le personnel de services d'EAJE sont en mesure d'adapter le programme éducatif pour mieux refléter la qualité des processus. Chacun des programmes favorise le concept de pratique réflexive, qui, par sa nature même, incite le personnel à réfléchir et à répondre à ces réflexions et conceptions relatives à leur travail. Les ÉPE sont encouragés à être attentifs à l'intérêt et aux capacités des enfants. Au Québec^{xxxvi}, chaque prestataire de services de garde applique les principes du programme éducatif de manière à tenir compte du contexte, des ressources et des possibilités offertes par l'environnement de l'enfant. Forts de leurs compétences professionnelles et de leur expertise, les ÉPE guident les activités d'apprentissage des enfants et, par leurs observations, recueillent de l'information essentielle pour soutenir les enfants dans leurs activités et adapter le contenu du programme éducatif à leurs besoins. Dans le même ordre d'idées, en Nouvelle-Écosse, le programme éducatif permet aux fournisseurs de services d'EAJE de mettre en œuvre les objectifs et les stratégies à leur manière, en intégrant dans leurs programmes les influences communautaires, les compétences et les intérêts des EPE et des enfants, qui sont influencés par leurs cultures et leurs traditions.

3.5.2 Contenu du programme d'enseignement postsecondaire

123. La mise en œuvre du programme éducatif représente un élément obligatoire de la formation préalable à l'emploi des ÉPE en Nouvelle-Écosse et en Ontario, comme stipulé dans les normes de formation provinciales du programme postsecondaire en éducation de la petite enfance. Au Québec, le ministère de l'Éducation est responsable d'établir les exigences du programme-cadre en éducation de la petite enfance. La mise en œuvre des principes du programme éducatif est essentielle à ces exigences. En Ontario, il est aussi courant d'inclure la mise en œuvre du programme éducatif dans le contenu des programmes de formation préalable à l'emploi pour les assistants.

124. Dans de nombreux autres provinces et territoires, les programmes d'enseignement postsecondaire en éducation de la petite enfance tiennent compte du fait qu'un grand nombre d'étudiants peuvent être employés dans différentes provinces ou différents territoires, et mettent donc l'accent sur des pratiques pédagogiques (par exemple apprentissage par le jeu, pratique réflexive, documentation) uniformes d'une province et d'un territoire à l'autre. Une formation complémentaire propre à chaque programme éducatif pour la petite enfance des provinces et territoires serait dispensée au moyen de séances de formation en milieu de travail et de perfectionnement professionnel. Par exemple, le Nouveau-Brunswick a intégré un programme de développement professionnel propre au Curriculum éducatif que le centre désigné met en œuvre¹² dans le cadre des exigences d'embauche pour tout le personnel des Centres de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

3.6 Défis

125. En raison de la diversité des systèmes et des types de fournisseurs dans de nombreux territoires et provinces, il est difficile de maintenir la pertinence pédagogique. La capacité à comprendre la théorie pédagogique et à la mettre en pratique, ainsi que le temps disponible pour un apprentissage continu peuvent constituer un obstacle pour certains prestataires et leur personnel. Cela peut être dû à la gestion du temps, à la charge de travail et à une formation pertinente en leadership. L'examen et le suivi exhaustifs des nouvelles formations et des efforts d'amélioration de la qualité en Nouvelle-Écosse ont permis de tirer d'importantes leçons pour les milieux canadiens, comme le décrit l'encadré ci-dessous.

Focus PT : Nouvelle-Écosse

Tout au long de la prestation des formations et des consultations avec les programmes, il y a eu des défis au niveau l'apprentissage professionnel sur le cadre du curriculum en Nouvelle-Écosse. Ceux-ci comprenaient des différences dans l'expérience des éducateurs, la formation et l'achèvement de l'apprentissage professionnel. Des séances de perfectionnement professionnel ont été élaborées autour de communautés de pratique en mettant l'accent sur la participation des chefs/directeurs de programme à la formation avant le personnel. Ce modèle vise à renforcer les capacités des leaders en leur permettant d'acquérir des compétences en coaching et en mentorat de leur personnel. En raison des contraintes de temps et de la charge de travail, ce modèle s'est avéré plus efficace dans certains programmes que dans d'autres. Le temps dont disposent les responsables de programme pour suivre une formation en leadership spécifique au mentorat/coaching ou à la formation postsecondaire a une incidence sur l'efficacité du modèle. Certains dirigeants et éducateurs ont pu développer une compréhension approfondie des concepts et traduire la théorie en pratique alors que d'autres n'ont pas eu suffisamment de temps pour le faire.

De plus, cela a été un défi d'atteindre tous les enseignants en classe, même si les cours sont maintenant offerts en ligne. L'évolution démographique et les efforts visant à attirer plus d'éducateurs de la petite enfance ont conduit à une prise de conscience de l'importance de maintenir un leadership solide pour continuer à encadrer et à coacher le personnel nouvellement formé à son entrée dans le secteur. Avec cela, le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants est devenu de plus en plus diversifié, ce qui a accru les conversations sur le renforcement des capacités en matière d'équité et d'inclusion.

Avec tous les défis notés, cela conduit à des solutions uniques et innovantes qui offrent des opportunités de développement professionnel et de formation conçues pour créer une compréhension partagée des concepts présentés dans le cadre, spécifiques à l'établissement de relations, à la communication avec les

¹² Au Nouveau-Brunswick, les centres peuvent choisir le cadre du programme d'études anglophone ou francophone pour la mise en œuvre.

familles et concevoir des environnements d'apprentissage accueillants et engageants basés sur le jeu. Les autres facteurs clés de réussite identifiés par les chefs de programme et les éducateurs comprenaient des activités pratiques, le réseautage, des travaux/discussions en groupe et l'appréciation des animateurs locaux qui dispensent les modules de perfectionnement professionnel.

126. D'autres provinces et territoires ont également relevé les difficultés que pose la poursuite de la formation en milieu de travail pour le nouveau personnel. En 2015, le Nouveau-Brunswick a remédié à ce problème en créant un programme d'apprentissage professionnel (30 heures de cours en ligne axés sur le Curriculum éducatif, et 60 heures supplémentaires complétant le cours initial en ligne). Le cours complet Introduction à l'Éducation de la petite enfance, d'une durée de 90 heures, est enchâssé dans la *Loi sur les services à la petite enfance – Règlement sur les permis*, comme exigence minimale de formation pour tous les éducateurs non formés. Le Nouveau-Brunswick continue à se concentrer sur la qualité des processus, en mettant particulièrement l'accent sur la pratique réflexive, le leadership pédagogique de soutien et les documents explicatifs. Plusieurs ressources ont été élaborées, notamment un guide de la pratique réflexive, accompagné de vidéos d'environnements de jeu intérieurs et extérieurs visant à orienter la réflexion ; un guide de soutien à la documentation pédagogique ; et le document *Learning and Caring with Our Young Children*. Des ateliers consacrés à la pédagogie et des communautés de pratique locales continuent d'être organisés dans toute la province.

3.7 Résumé et conclusion

127. Au Canada, on reconnaît de plus en plus le lien entre l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire. Les efforts déployés pour créer un lien entre les programmes d'EAJE et le programme éducatif au primaire (de la maternelle à la troisième année) sont nombreux et visent à inspirer les ÉPE et les enseignants qui travaillent avec les enfants de ces années d'études primaires afin que la transition de la petite enfance à la maternelle se fasse sans heurts.

128. Par exemple, le programme éducatif pour la petite enfance du Manitoba et le programme provincial de la maternelle sont tous deux basés sur le jeu et adaptés au développement, ils comprennent des interactions et des relations réactives, et ils intègrent la diversité et l'inclusion. Ils sont fondés sur l'observation et la stimulation de la curiosité des enfants et sur la création d'un cadre dans lequel les intérêts peuvent s'épanouir. Les éducateurs développent des relations sécurisantes et respectueuses avec les enfants et leurs familles, et travaillent dans un esprit de collégialité avec les autres enseignants du système scolaire et du secteur du développement de la petite enfance. Ils améliorent et enrichissent le jeu des enfants par leurs interactions et sont conscients des nombreuses façons dont les enfants communiquent et représentent ce qu'ils sont (Man., 2015a).

129. Selon le programme de maternelle en Saskatchewan, les caractéristiques distinguant le programme d'éducation de la petite enfance sont l'environnement, les conversations et le jeu. Ces concepts représentent les meilleures pratiques en matière d'éducation de la petite enfance, orientent les décisions en matière d'éducation et témoignent de l'importance des relations. Les enseignants planifient leurs activités en fonction des intérêts et des préoccupations des enfants, et le programme éducatif devient une forme d'enquête, car les enfants et les enseignants deviennent ensemble des co-apprenants participatifs qui tentent de comprendre des aspects de la vie réelle (Sask., 2010).

130. En Colombie-Britannique, le ministère de l'Éducation a soutenu des initiatives qui favorisent le perfectionnement professionnel des enseignants de la maternelle à la 3^e année et des ÉPE dans des cercles d'apprentissage pour la pratique réflexive. À la lumière des résultats d'une recherche approfondie effectuée dans le cadre d'un programme d'intervention en lecture mené antérieurement,

le modèle a été étendu pour prendre en compte l'apprentissage socioémotionnel. La production du document *Changing Results for Young Children* est le fruit de la collaboration entre l'école et les programmes de garde d'enfants où les éducateurs créent des ponts entre la pédagogie et la pratique et développent un langage commun qui, en fin de compte, soutient le bien-être socioémotionnel des jeunes enfants (C.-B., 2020a).

131. Influencés par les programmes éducatifs pour la petite enfance et soutenus par le Cadre multilatéral canadien d'AGJE, la formation et le perfectionnement professionnel des ÉPE dans tout le pays sont de plus en plus axés sur des initiatives de grande qualité des processus d'inclusion, d'apprentissage par le jeu et d'apprentissage holistique. Les PT ont également mis l'accent sur ce point dans la formation des enseignants de l'école maternelle. La formation axée sur l'inclusion, l'apprentissage par le jeu et l'apprentissage holistique prépare les ÉPE à mobiliser les intervenants du secteur de l'enseignement et permet aux participants de découvrir des moyens de s'associer aux familles pour créer des programmes attrayants pour les jeunes apprenants. Elle reconnaît que l'apprentissage des enfants est renforcé par des liens familiaux et communautaires étroits et souligne l'importance d'établir des relations solides entre les familles et les ÉPE, les adultes et les enfants, et les enfants et leurs pairs.

Chapitre 4 : Développement de la main-d'œuvre

4.1 Éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) – Rôle et parcours professionnel du personnel

4.1.1 Rôles et responsabilités liés à l'EAJE

132. Dans les centres de garde d'enfants agréés, le rôle du personnel d'EAJE est le même, quel que soit le territoire ou la province. Chaque centre est dirigé par un « directeur » (dirigeant) qui est responsable de ce qui suit: direction pédagogique; gestion des ressources humaines, y compris le recrutement de nouveaux employés à des fins de remplacement ou d'élargissement du personnel; gestion financière globale du centre et demandes de financement; relations avec la communauté; respect de la réglementation, y compris les rapports financiers pour le financement public; communication et relations avec les parents; mise en place d'un conseil d'administration. Dans les centres qui font partie d'une organisation multiservice, certaines de ces tâches administratives peuvent être assumées par la direction de l'organisation. Au Canada, environ la moitié des centres sont affiliés à des organisations qui détiennent plusieurs permis (allant de 2 à plus de 100), ou qui exploitent d'autres types de programmes pour l'enfance et la famille en plus des services de garde agréés.^{xxxvii} Dans ces cas, il y a souvent un poste de directeur général pour gérer le réseau des centres de garde d'enfants dans une ville ou une région donnée.

133. Les éducateurs de la petite enfance (ÉPE) sont généralement chargés d'appliquer le programme éducatif provincial ou territorial, de préparer les environnements d'apprentissage, de guider les comportements des enfants, de communiquer avec les parents et les familles, ainsi que d'assurer la documentation et l'évaluation. Dans les grands centres de garde d'enfants, certains ÉPE peuvent également avoir des responsabilités de supervision ou superviser des étudiants en stage. Les aides-éducateurs de la petite enfance aident principalement les ÉPE à s'acquitter de leurs responsabilités, mais ils interagissent aussi avec les enfants de façon régulière.

134. Tous les territoires et provinces fournissent de l'aide financière pour encourager l'inclusion d'enfants ayant des besoins supplémentaires. Les fonds servent généralement à embaucher du personnel spécialisé qui fournit un soutien personnalisé ou qui se greffe à un groupe pour réduire le ratio enfants/adulte. Ce personnel peut également être responsable de l'observation, de la documentation et de la participation à des réunions avec les parents et d'autres professionnels, selon les besoins. L'ensemble des provinces et territoires fournissent un soutien aux enfants autistes; dans certaines provinces (Î.-P.-É., Alb.), ces programmes comportementaux intensifs peuvent être menés dans des centres de la petite enfance agréés.

4.1.2 Rôles des ÉPE consultants

135. Les ÉPE dans les services en centre ou en milieu familial ont un contact direct avec les enfants inscrits, et en sont responsables. Partout au pays, les ÉPE peuvent être employés dans différents rôles axés sur le soutien pédagogique et le mentorat, ou sur le contrôle du respect des exigences réglementaires.

136. Au Canada, il existe deux modèles de prestation de services de garderie en milieu familial agréés. Dans certaines provinces et certains territoires, chaque foyer est autorisé en tant qu'établissement individuel (T.N.-L., Î.-P.-É., Man., Sask., C.-B., Yn, T.N.-O., Nun.). Dans 5¹³ provinces (T.-N.-L.,

¹³ Terre-Neuve-et-Labrador offre des permis pour les deux types de services de garde en milieu familial (individuel et affilié à une agence).

N.-É., Qc, Ont., Alb.), les services de garde en milieu familial sont gérés par des agences agréées¹⁴ par la province. Dans les modèles d'agence, des visiteurs à domicile sont employés pour offrir aux fournisseurs de services de garde en milieu familial un soutien lié au programme et des services de supervision.

137. Bon nombre de provinces et de territoires emploient des conseillers de la petite enfance pour travailler dans les centres et améliorer la qualité des services. Au Québec, par exemple, la plupart des prestataires de services de garde régis peuvent compter sur l'appui d'un conseiller en soutien pédagogique et technique, dont le rôle est de préparer et d'animer des rencontres, de concevoir des outils pédagogiques et techniques, de définir et de satisfaire les besoins en formation et de maintenir des liens avec la collectivité. En Nouvelle-Écosse, les conseillers de la petite enfance travaillent avec les centres sur les questions liées aux programmes éducatifs et soutiennent également l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'amélioration de la qualité des centres.

4.1.3 Parcours d'orientation professionnelle

138. Selon l'étude canadienne sur le secteur des services de garde menée en 1998, dans le secteur de la garde d'enfants, « les possibilités de mobilité et d'avancement peuvent être limitées. »^{xxxviii} Dans le même rapport, cependant, il a été noté que les possibilités d'autres types d'emploi pour les personnes ayant un diplôme d'études postsecondaires d'ÉPE étaient en augmentation (p.88), et les enseignants de niveau postsecondaire ont indiqué que le secteur réglementé de l'EAJE « continuait d'offrir autant, voire plus de possibilités d'entrée sur le marché du travail aux ÉPE récemment diplômés que d'autres professions du secteur des soins et de l'enseignement (par exemple les infirmières ou les enseignants des écoles publiques) » (p.88).

139. Au cours des 20 dernières années, les possibilités d'emploi pour les ÉPE titulaires d'un diplôme dans le domaine de la petite enfance ont continué à augmenter. Les responsables de nombreux territoires et provinces rapportent que les ÉPE sont régulièrement recrutés par le système d'enseignement public en tant qu'aides-éducateurs ou assistants en classe (Î.-P.-É., Yn, Man., Alb., T.-N.-L., N.-É.) ou en tant qu'enseignants de maternelle (N.-É., Man., T.-N.-L.). Dans une enquête sur l'effectif menée en 2019 à l'Île-du-Prince-Édouard, 75 p. 100 des directeurs de centres déclaraient que la concurrence du système scolaire était un défi « très présent » pour leurs efforts de recrutement. L'augmentation des possibilités d'emploi pour les ÉPE, combiné à d'autres facteurs, notamment liés aux conditions de travail, a contribué à une pénurie nationale d'ÉPE qualifiés pour travailler dans le secteur réglementé de la garde d'enfants.

140. En Ontario, les ÉPE sont maintenant employés dans des programmes de maternelle à temps plein. L'Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance rapporte que, sur ses quelque 54 000 membres, seulement 57% des ÉPE inscrits travaillent dans des centres de garde d'enfants agréés ; 35% sont employés dans le secteur de l'enseignement dans des programmes de maternelle à temps plein. En N.-É. et en Î.-P.-É.¹⁵, les ÉPE sont employés dans des programmes universels de prématernelle (enfants de 4 ans). Dans d'autres provinces et territoires, les ÉPE sont également employés dans des centres de ressources pour les familles, des programmes du milieu de l'enfant à l'hôpital, comme aides-éducateurs en milieu scolaire ou dans des programmes d'intervention précoce. Ceux qui ont plus d'expérience disposent d'autres options d'emploi, notamment à titre de

¹⁴ Les agences de services de garde en milieu familial sont agréées par la province; l'agence est alors chargée de recruter et d'« approuver » les fournisseurs et les établissements de garde en milieu familial.

¹⁵ Le Programme universel de prématernelle de l'Î.-P.-É commence en septembre 2021, après un délai d'un an causé par la pandémie globale.

responsables de la délivrance des permis, de conseillers ou d'enseignants dans un programme postsecondaire de formation d'ÉPE.

4.2 Exigences pour les ÉPE : qualifications, certification professionnelle et autorisation d'exercer

4.2.1 Exigences relatives aux qualifications

141. Presque l'ensemble des provinces et des territoires (12 sur 13) ont établi des exigences liées aux titres de compétence pour les directeurs de centres et les ÉPE. Bien que le pourcentage ou le nombre d'employés devant posséder les divers types de qualifications varie d'une province et d'un territoire à l'autre, le titre de compétence le plus largement reconnu est un diplôme d'éducation de la petite enfance de deux ans délivré par un établissement d'enseignement postsecondaire reconnu à l'échelle provinciale ou territoriale. Les provinces et les territoires autorisent souvent de mettre sur pied un effectif mixte (employés possédant un diplôme de deux ans, un certificat d'un an ou un certain nombre d'heures de cours d'ÉPE de niveau postsecondaire qui satisfont aux exigences des provinces et des territoires pour les niveaux « entrée » ou « stagiaire »). Certaines provinces et certains territoires acceptent des programmes éducatifs connexes comme étant équivalents. Toutefois, il arrive souvent que la personne qui se voit accorder une telle équivalence doive également suivre un nombre déterminé de cours de niveau postsecondaire propres au développement et à l'apprentissage de la petite enfance. Au Yukon, toute personne dont les qualifications ont été reconnues comme équivalentes est tenue de suivre des cours d'ÉPE chaque année.
142. Bien que l'Île-du-Prince-Édouard et le Nouveau-Brunswick exigent que tout le personnel des centres désignés par la province détienne un niveau minimum de certification ou de qualification, il est possible que des centres non désignés puissent employer des personnes n'ayant aucun type de qualification en matière d'ÉPE. C'est aussi le cas au Québec, en Ontario, en Saskatchewan, en Alberta, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut. L'ensemble des provinces et territoires ont mis en place une législation permettant une exemption aux exigences en matière d'agrément pour le personnel qualifié. Ces exemptions sont souvent définies comme des « conditions » ou des « dérogations ». Ces exceptions sont accordées si le centre agréé démontre qu'il n'est pas possible de recruter des éducateurs ayant le type de qualifications requises. Les exemptions sont généralement d'une durée limitée; les centres doivent par ailleurs présenter un plan de formation expliquant comment la personne visée effectuera les études postsecondaires requises pour devenir ÉPE. Compte tenu des difficultés généralisées de recrutement d'ÉPE qualifiés dans tout le Canada, bon nombre de provinces et de territoires ont dû faire de telles exceptions ces dernières années.
143. Des exigences précises pour les directeurs de centres sont en place dans 10 des 13 provinces et territoires du Canada. Dans la plupart des PT, l'exigence spécifique n'est pas un "ajout" aux autres niveaux de certification, mais que le directeur doit détenir le plus haut niveau de certification ou de qualification dans cette juridiction (N.B, Sask, Yn, T.N.-O). En Nouvelle-Écosse, le directeur ou directeur par intérim d'un centre doit être titulaire d'une classification de niveau 2 (diplôme d'ÉPE) ou de niveau 3 (grade d'ÉPE).
144. Dans d'autres cas, les exigences supplémentaires comprennent généralement le plus haut niveau de certification professionnelle d'ÉPE délivré par la province ou le territoire, combiné à un nombre donné d'années d'expérience dans le secteur réglementé de l'EAJE. Au Manitoba, les exigences pour les directeurs comprennent également l'achèvement d'une spécialisation post-diplôme (avec un contenu de cours requis pour inclure le leadership et l'administration, reconnu par le Manitoba Child

Care Qualifications and Training Committee¹⁶. L'Île-du-Prince-Édouard impose des exigences supplémentaires aux directeurs¹⁷, qui doivent être titulaires d'un diplôme d'ÉPE et posséder une expérience appréciable dans le domaine des services de garde agréés.

145. Il n'y a pas de qualifications précises requises par la loi pour les directeurs de centres au Québec, en Colombie-Britannique ou au Nunavut.

146. À l'échelle du Canada, les exigences sont minimales (20 à 60 heures d'études sur le développement de la petite enfance), voire nulles pour les fournisseurs de services de garde en milieu familial. Au Canada, aucun diplôme d'études postsecondaires n'est exigé ou offert, l'accent étant mis sur la garde d'enfants en milieu familial.

4.2.2 Certification professionnelle d'ÉPE¹⁸

147. Outre les titres de compétence mentionnés ci-dessus, une certification professionnelle d'ÉPE est requise dans 9 provinces et territoires (T.-N.-L., Î.-P.-É., N.-É., Ont., Man., Sask., Alb., C.-B., Yn). Chaque administration assigne son niveau de certification en fonction du type de diplôme d'études postsecondaires d'ÉPE et des exigences réglementaires provinciales ou territoriales. À Terre-Neuve-et-Labrador, les ÉPE doivent être certifiés en fonction de leur niveau de scolarité et classés en fonction de la formation complémentaire qu'ils ont suivie dans le groupe d'âge où ils seront employés. Le processus de certification ou de classification est géré par l'*Association for Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL)* et est financé par le gouvernement provincial. En plus de la certification des services de garde d'enfants, l'AECENL prévoit les cours d'orientation qui peuvent être nécessaires pour qu'une personne obtienne la certification dans une classification particulière. L'Ontario est la seule administration qui dispose d'un organisme non gouvernemental (Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance) chargé d'examiner et d'approuver les demandes d'inscription des ÉPE.

148. Dans les provinces et territoires qui ne délivrent pas de certification professionnelle d'ÉPE (N.-B., Qc, T. N.-O. et Nun.), les exigences réglementaires relatives aux qualifications du personnel sont respectées par le centre et évaluées au cours du processus d'agrément.

Focus PT : Ontario

L'Ontario est la seule administration à disposer d'un Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance autoréglementé. L'Ordre a été créé en vertu de la Loi de 2007 sur les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance (Loi sur les ÉPE), et il a vu le jour en février 2009. L'Ordre est l'un des plus grands organismes professionnels autoréglementé en Ontario, et il est le seul organisme professionnel autoréglementé pour l'éducation de la petite enfance au Canada.

L'Ordre a pour mandat d'établir et de faire appliquer ce qui suit :

¹⁶ Au Manitoba, le Comité des compétences et de la formation en matière de garde d'enfants a pour mandat d'établir des normes et des lignes directrices pour tous les programmes d'ÉPE offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire reconnus de la province ; il doit aussi examiner régulièrement ces programmes et faire des recommandations relativement à l'approbation ou à l'agrément par le ministre ou le directeur de l'autorité de délivrance des agréments. À ce titre, le comité façonne à la fois le contenu et les modes de délivrance. En 2019, les normes du programme ont été considérablement mises à jour pour répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada.

¹⁷ Ces exigences sont inscrites dans la législation, mais elles n'ont pas encore été promulguées.

¹⁸ Selon l'administration, la « certification professionnelle » peut également être appelée classification, inscription ou autorisation d'exercer.

- *les exigences d'inscription;*
- *les normes éthiques et professionnelles pour les ÉPE inscrits;*
- *les exigences en matière de formation professionnelle continue;*
- *la procédure de plainte et de discipline pour faute professionnelle, incompetence et incapacité.*

4.2.3 Enseignants et enseignants de maternelle

149. Toutes les administrations exigent une certification professionnelle pour les enseignants de maternelle. Dans 6 d'entre elles, un registraire ou commissaire à la certification est responsable de la certification des enseignants. Dans cinq autres administrations, cette responsabilité est assumée par le ministre, et dans les deux autres, ce sont des groupes indépendants et non gouvernementaux qui en sont responsables (l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et le *Saskatchewan Professional Teachers Regulatory Board*). La certification du personnel des écoles professionnelles est une compétence provinciale et territoriale; par conséquent, les exigences et le processus de certification varient d'une province à l'autre. Par exemple, la norme de qualité de l'enseignement de l'Alberta exige que tous les enseignants s'engagent dans un apprentissage tout au long de leur carrière (compétence 2) et démontrent un ensemble de connaissances professionnelles (compétence 3), y compris des pratiques efficaces de planification, d'enseignement et d'évaluation. Ces compétences doivent être respectées pour qu'un enseignant de l'Alberta puisse conserver sa certification.

150. Les enseignants de maternelle peuvent améliorer leur niveau de certification dans certaines provinces et certains territoires en participant à des programmes de perfectionnement professionnel ou en suivant des programmes d'études universitaires en éducation. Une augmentation du niveau de certification entraîne souvent une augmentation de salaire.

4.2.4 Mobilité de la main d'oeuvre

151. Les dispositions de l'Accord de libre-échange canadien (ALEC) relatives à la mobilité de la main-d'oeuvre permettent à tout travailleur certifié pour une profession par un organisme de réglementation d'une province ou d'un territoire d'être reconnu comme qualifié pour cette profession par toutes les autres provinces et territoires^{xxxix}. En d'autres termes, si une personne est titulaire d'un certificat dans le domaine de la petite enfance ou d'un certificat d'enseignement valide et sans restriction délivré par une province ou un territoire canadien, elle pourra obtenir un certificat professionnel équivalent dans chaque province ou territoire canadien. Le niveau de certification est déterminé par la province ou le territoire où l'ÉPE est employé.

152. Il est toutefois possible pour une province ou un territoire de préciser la formation particulière requise pour exécuter les attentes du travail qui sont propres à cette administration. Par exemple, le Nouveau-Brunswick a déterminé que les ÉPE doivent avoir suivi les 90 heures de cours prévues par le curriculum éducatif pour la petite enfance de la province afin d'être considérés comme qualifiés pour travailler dans cette province.

4.3 Perfectionnement professionnel et formation en milieu de travail

4.3.1 Exigences

153. Au Canada, les termes « perfectionnement professionnel » et « formation en milieu de travail » désignent généralement deux activités différentes et distinctes pour les éducateurs et les enseignants. Par exemple, la British Columbia Teachers' Federation définit le perfectionnement professionnel comme un processus continu tout au long de la carrière. Il comprend des expériences qui offrent aux

éducateurs des possibilités d'apprentissage conçues pour améliorer leur pratique professionnelle.^{xi} La formation continue, en revanche, est organisée ou mandatée par l'employeur afin d'introduire de nouvelles exigences ou pratiques qui se veulent cohérentes dans tous les milieux. Le perfectionnement professionnel peut aborder des sujets tels que « l'engagement des familles et des communautés » ou « les jeux de plein air avec les nourrissons et les tout-petits », tandis que la formation en milieu de travail peut porter sur « l'introduction de recommandations nutritionnelles » ou « des protocoles de dénonciation de maltraitance des enfants ». La formation en milieu de travail peut également porter sur des attentes précises en matière de mise en œuvre du programme éducatif, par exemple la « documentation ».

154. Bien que nombre de provinces et de territoires aient des exigences minimales à fréquence régulière (généralement annuelle) en matière de perfectionnement professionnel, celles-ci diffèrent à l'échelle du pays. Les exigences portent sur le nombre d'heures de perfectionnement professionnel, plutôt que sur le contenu. À Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard et en Colombie-Britannique, les certifications des ÉPE expirent après une période déterminée (T.-N.-L., Î.-P.-É.: 3 ans; C.-B.: 5 ans); après cette période, l'ÉPE doit prouver qu'il a suivi avec succès une formation de perfectionnement professionnel ou en milieu de travail (T.-N.-L.: 30 heures ; Î.-P.-É.: 45 heures ; C.-B.: 40 heures) pour que sa certification soit renouvelée. En Nouvelle-Écosse, l'agrément des ÉPE n'expire pas, mais pour le conserver, la personne doit avoir suivi 30 heures de formation professionnelle au cours des trois années précédentes.
155. Au Nouveau-Brunswick, tous les éducateurs employés dans les Centres de la petite enfance du Nouveau-Brunswick désignés par la province doivent suivre 30 heures de développement professionnel continu (DPC) sur une période de trois ans. Toutes les heures de DPC approuvées doivent s'aligner sur le Curriculum éducatif -Services de garde francophone du Nouveau-Brunswick pour la petite enfance ou le Early Learning and Child Care Curriculum Framework - English. Les modes de prestation peuvent inclure des conférences, des instituts, des communautés de pratique et des ateliers ou séminaires. La Colombie-Britannique exige également que toutes les aides-éducatrices et tous les aides-éducateurs continuent à travailler en vue d'obtenir leur titre d'ÉPE en suivant au moins un cours dans un programme reconnu de développement de la petite enfance pendant la période de validité de leur certificat de cinq ans. Le Yukon a la même exigence annuelle pour ceux qui ont obtenu la certification par un processus d'équivalence.
156. En Ontario, l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance exige, par voie de réglementation, que tous les ÉPE inscrits participent à un apprentissage professionnel continu. Le contenu de cet apprentissage est déterminé par les individus dans leurs plans de formation professionnelle qui sont basés sur les normes de pratique et le code de déontologie, tels que définis par l'Ordre des ÉPE. En outre, le ministère de l'Éducation de l'Ontario fournit des fonds aux gestionnaires de systèmes municipaux pour qu'ils élaborent et dispensent une formation qui aide le secteur de l'EAJE à mettre en œuvre le cadre pédagogique provincial.
157. Comme mentionné, les exigences en matière de formation initiale pour les fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial sont minimales par rapport à celles requises pour les ÉPE employés dans des programmes en centre. Malgré cela, certaines provinces et certains territoires exigent également un certain niveau de perfectionnement professionnel pour les fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial. La Nouvelle-Écosse, par exemple, exige que les fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial participent à une formation en ligne.

Focus PT : Québec

Les fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial doivent se conformer à l'obligation réglementaire de suivre 6 heures de perfectionnement professionnel par an sur l'un des sujets énumérés ci-dessous :

- *le rôle d'une personne responsable d'un service de garde d'enfants en milieu familial;*
- *le développement de l'enfant;*
- *la sécurité, la santé et l'alimentation;*
- *le programme éducatif prévu par la loi.*

Toutefois, au moins trois de ces six heures doivent être consacrées au développement de l'enfant et au programme éducatif prévu par la loi. Pour ce faire, ils ont la possibilité de suivre une formation élaborée par le Comité de la formation continue et de perfectionnement des personnes responsables d'un service de garde en milieu familial. Le ministère de la Famille siège à ce comité dont le mandat est de superviser l'élaboration de formation pour les fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial à partir d'un budget annuel consenti par le gouvernement du Québec. Les fournisseurs de services de garde en milieu familial peuvent également, par l'intermédiaire des bureaux de coordination de la garde en milieu familial, des associations nationales et des établissements d'enseignement, suivre des formations de perfectionnement.

4.3.2 Aide des provinces et territoires pour le perfectionnement professionnel

158. Bien qu'en général, les gouvernements provinciaux et territoriaux ne « présentent » pas le contenu des séances de perfectionnement professionnel ou ne l'exigent pas, ils apportent un soutien considérable aux organisations professionnelles et aux établissements d'enseignement postsecondaire pour qu'ils le fassent. Ce soutien peut être financier, en nature, sous forme d'élaboration de politiques ou de financement de centres. En Alberta, par exemple, un financement est accordé aux programmes de garde d'enfants pour aider le personnel admissible à payer les frais de scolarité et les manuels scolaires approuvés pour l'enseignement postsecondaire, ainsi que les conférences ou les ateliers approuvés. Ce financement est destiné à aider le personnel rémunéré des services de garde à suivre des formations complémentaires et à lui offrir des possibilités de perfectionnement professionnel en vue d'obtenir des niveaux de certification plus élevés et de renforcer les compétences et les connaissances en matière de direction, de gestion, de direction pédagogique, d'administration et d'éducation de la petite enfance.

Focus PT : Alberta

Les programmes de garde d'enfants agréés de l'Alberta ont accès au programme Alberta Child Care Grant Funding qui soutient le recrutement et la rétention du personnel agréé par le biais d'améliorations salariales et de financement du développement professionnel. Le financement du perfectionnement professionnel aide les éducateurs de la petite enfance agréés à payer les frais de scolarité et les manuels scolaires des établissements postsecondaires approuvés, ainsi que les conférences et les ateliers approuvés. Les activités de perfectionnement professionnel et la formation sont menées par un certain nombre d'organisations d'intervenants en services de garde et de consultants privés situés dans toute la province.

159. Le Québec accorde une subvention directement aux services de garde subventionnés, en fonction d'un pourcentage de leur masse salariale; le service de garde détermine ensuite les activités de perfectionnement les plus appropriées pour répondre aux besoins du personnel éducateur œuvrant dans ledit service.
160. Au Québec, le perfectionnement professionnel des fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial agréés est élaboré en collaboration par un comité de représentants du gouvernement et des organisations nationales et représentatives des fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial agréés. Par exemple, le comité a récemment créé une série de capsules de formation sur divers sujets d'intérêt pour la garde d'enfants en milieu familial. Ces formations en ligne sont disponibles gratuitement pour les fournisseurs de services de garde d'enfants en milieu familial représentés par des associations.
161. L'Île-du-Prince-Édouard exige que tous les membres du personnel certifiés suivent 45 heures de perfectionnement professionnel par période de trois ans afin de maintenir ou de renouveler leur certification d'ÉPE. Pour soutenir cet effort, le gouvernement fournit un financement à l'organisation professionnelle d'ÉPE de la province pour définir les besoins, planifier une série de séances en personne ou en ligne, et coordonner deux conférences provinciales chaque année. De plus, le gouvernement a intégré deux jours par an dans l'accord de financement des « centres de la petite enfance »¹⁹ désignés, afin que le personnel puisse assister aux séances dans le cadre de son emploi du temps hebdomadaire.
162. Dans d'autres cas, les provinces ont utilisé leurs ressources pour créer des outils qui facilitent l'accès au perfectionnement professionnel. Le Manitoba a créé récemment Manitoba Access – un portail en ligne gratuit axé sur la science du développement de la petite enfance, qui contient deux manuels évolutifs mis à jour régulièrement et trois modules. Tous les Manitobains, y compris les membres du personnel des garderies et des garderies familiales, ont maintenant accès aux recherches, à la formation et aux ressources actuelles sur une plateforme en ligne pratique, qui est accessible au moyen d'un ordinateur, d'une tablette et d'un téléphone intelligent.^{xii}
163. La participation à un réseau de dirigeants est une pratique courante dans les provinces et territoires (par exemple Î.-P.-É., N.-É., Ont., Alb., C.-B.) et à l'échelle nationale. Ces groupes sont généralement facilités et coordonnés par des organisations professionnelles non gouvernementales d'ÉPE²⁰ plutôt que par le gouvernement. Par exemple, le « Conseil des membres » de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance réunit les dirigeants de l'ensemble des provinces et territoires. Le Conseil veille à ce que le leadership sectoriel à l'échelle nationale soit large et diversifié, tout en étant réactif à l'échelle locale. En Colombie-Britannique, quatre organisations²¹ ont

¹⁹ L'Île-du-Prince-Édouard attribue le statut de « centre de la petite enfance » à des centres de garde d'enfants sélectionnés qui sont situés dans des zones jugées essentielles pour l'accès aux services de garde d'enfants et qui respectent un ensemble de critères de qualité qui dépassent ceux des centres agréés. Ces critères sont fixés par une directive ministérielle et sont assortis de ses propres politiques de financement.

²⁰ Il y a des organisations professionnelles non gouvernementales d'ÉPE dans toutes les provinces et sur un territoire, et il y en a plusieurs à l'échelle nationale. Ces organisations sont fondées sur la composition de leurs membres et établissent généralement un code de déontologie auquel ces derniers adhèrent. Habituellement, elles conçoivent et coordonnent le perfectionnement professionnel des membres, facilitent la mise en réseau et organisent des séances de leadership pour les directeurs de centres. Selon l'administration, le gouvernement peut fournir des fonds au secteur par l'entremise de l'organisation professionnelle pour des subventions de cours, des bourses ou d'autres types d'initiatives de qualité.

²¹ Les membres comprennent la BC Family Child Care Association, Early Childhood Educators of BC, le Westcoast Child Care Resource Centre et l'Early Childhood Pedagogy Network.

collaboré à la création du *BC Early Years Professional Development Hub*. Les membres du Hub travaillent ensemble pour améliorer l'accès au perfectionnement professionnel par la création de possibilités d'apprentissage en ligne. Leur objectif est de créer un atout commun qui va au-delà de l'apprentissage traditionnel en contexte de cours.

164. Autre exemple, le ministère de l'Éducation de l'Ontario, en partenariat avec le gouvernement du Canada, a récemment créé trois Centres d'excellence pour la petite enfance et la garde d'enfants – autochtones, francophones et provinciaux^{xlii} – afin de soutenir l'apprentissage professionnel continu par l'entremise de réseaux pédagogiques. Les centres mettent au point des ressources d'apprentissage professionnel qui répondent aux besoins du secteur de l'EAJE et sont accessibles en ligne.
165. Dans la plupart des provinces et territoires, le contenu des séances de perfectionnement professionnel ne nécessite pas d'accréditation. Cependant, le contenu du perfectionnement professionnel des ÉPE et des aides-éducateurs est assez complet. Des éléments tels que la facilitation du jeu, la mise en œuvre des programmes éducatifs et la facilitation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont courants dans la plupart des provinces et des territoires, dans le cadre du contenu du perfectionnement professionnel. En Nouvelle-Écosse, le perfectionnement professionnel et la formation continue en leadership dans le domaine de l'éducation de la petite enfance sont approuvés pour être dispensés par un comité provincial de leadership en matière d'éducation de la petite enfance. Dans cette province, ces types de formation doivent offrir aux ÉPE des possibilités d'apprentissage cohérentes pour la réflexion, la discussion et l'application des principes et pratiques promus dans le cadre du programme éducatif de la Nouvelle-Écosse.

Focus PT : Nouveau Brunswick

L'initiative du Centre d'excellence (2017 à 2020) s'est concentrée sur le renforcement des connaissances, des aptitudes et des compétences des ÉPE par l'entremise de partenariats avec les établissements d'enseignement postsecondaire, le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et les districts scolaires. L'objectif de l'initiative du Centre d'excellence (anglophone) est d'améliorer la qualité des processus en soutenant la croissance de la pratique réflexive, en renforçant les compétences des éducateurs et la compréhension de la pratique réflexive par des possibilités de réflexion, de questionnement et de conversation collégiale et en soutenant le perfectionnement du leadership pédagogique, de la communication et de l'engagement par la mise en place de communautés de pratique au sein des quatre districts anglophones.

*Le Centre d'excellence (francophone) vise l'offre de perfectionnement professionnel et de ressources répondant aux besoins des éducatrices et éducateurs à la petite enfance en lien et en collaboration avec les trois Communautés d'excellence des districts scolaires francophones. Cette approche respecte la diversité et les besoins des différentes régions afin d'offrir du développement professionnel et bonifier la qualité des services. La stratégie de valorisation et de développement professionnel *Éducatrices/Éducateurs + Savoirs = Qualité* vise à accroître la professionnalisation des professionnels des éducateurs en éducation à la petite enfance. Cette stratégie inclut une liste de ressources de perfectionnement professionnel qui a été établie pour soutenir le développement professionnel et la croissance du secteur.*

166. Une formation professionnelle continue est également proposée aux enseignants du primaire (de la maternelle à la 3e année) dans tout le pays par les ministères provinciaux et territoriaux, les

districts scolaires et les fédérations ou associations d'enseignants. Par exemple, le gouvernement provincial de la Colombie-Britannique fournit des ressources aux éducateurs intéressés par le perfectionnement professionnel autogéré, notamment des vidéos et des webémissions, des guides, des bulletins d'information et d'autres documents.^{xliii}

4.4 Formation initiale axée sur l'engagement familial et communautaire

167. La formation des ÉPE et des enseignants de maternelle dans tout le pays reconnaît que l'apprentissage des enfants est amélioré grâce à des liens solides avec la famille et la communauté. La formation souligne l'importance d'établir des relations solides entre les familles et les ÉPE, les adultes et les enfants, et les enfants et leurs pairs en maintenant des interactions positives fréquentes basées sur le respect et la communication ouverte. Le programme permet aux étudiants de mettre en pratique leurs compétences sur le lieu de travail et d'étudier au sein de la communauté en adoptant des approches pédagogiques et un contenu de cours adaptés à la culture. Cette compréhension permet d'approfondir les relations et de nouer des partenariats qui répondent aux besoins des enfants et des familles. La formation reconnaît que les valeurs, les croyances et la composition de la famille proviennent souvent des origines raciales, ethniques, culturelles et spirituelles uniques de la famille, qui peuvent différer des valeurs et des croyances exprimées dans les programmes éducatifs pour la petite enfance. En reconnaissance de ces différences, les ÉPE et les enseignants de maternelle sont formés pour être inclusifs, et pour accueillir et respecter tous les membres de la famille. La diversité familiale est respectée en apprenant à connaître les cultures et en offrant des possibilités d'apprentissage sur les différents patrimoines culturels d'une manière respectueuse, holistique et positive. Les ÉPE et les enseignants de maternelle sont formés pour créer des relations significatives avec les parents et réfléchir à la manière d'instaurer une participation régulière et active des parents dans les programmes destinés aux jeunes enfants. Ils sont formés pour offrir une approche centrée sur la famille et encourager le renforcement des capacités grâce aux liens entre les familles.
168. Étant donné que les programmes éducatifs sont généralement considérés comme des éléments clés dans la plupart des formations initiales et en milieu de travail, il est raisonnable de s'attendre à ce que l'établissement de relations personnalisées et mutuellement bénéfiques avec les familles fasse partie de la formation reçue par les ÉPE au Canada. Le travail avec des parents d'origines diverses est une composante obligatoire de la formation en milieu de travail dans cinq provinces (Alb., C.-B., Man., N.-É., Ont.). Quant à la formation en milieu de travail, ce volet est obligatoire au Nouveau-Brunswick, et il est pratique courante en Ontario. Par exemple, les ÉPE du Nouveau-Brunswick planifient la participation des enfants à la communauté en assistant aux événements communautaires, en prenant soin des points de repère locaux, en invitant les contributions et la participation de la communauté, en appréciant, en partageant et en s'engageant avec d'autres éducateurs et membres de la communauté. Le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016 de l'Ontario encourage les enseignants à inviter les parents et les familles à participer et les soutient dans cette entreprise en leur proposant des pratiques exemplaires et des ressources en ligne, ainsi qu'en fournissant aux enseignants des ressources à communiquer aux parents.
169. Dans les communautés autochtones, il incombe aux aînés de préserver les connaissances sacrées et de maintenir la tradition orale cérémoniale de transmission des connaissances. Le document *A Time for Learning A Time for Joy: A Resource for Kindergarten Teachers* du Manitoba encourage les enseignants à inviter les aînés dans les salles de classe pour partager les connaissances traditionnelles. Pour aider les enseignants dans cette entreprise, les annexes du document de référence comprennent des protocoles et des pratiques exemplaires pour inviter les aînés dans les salles de classe.

Le programme Early Childhood Education Applied Certificate est conçu pour former les employés en poste dans les garderies du Nunavut en perturbant le moins possible leur horaire de travail. Le programme adopte une formule mixte: les étudiants apprennent à la fois dans une salle de classe, par du tutorat à distance et sur leur lieu de travail avec des experts en développement de la petite enfance et en culture inuite. Le programme permet aux étudiants de mettre en pratique leurs compétences sur le lieu de travail et d'étudier au sein de la communauté en adoptant des approches pédagogiques et un contenu de cours adaptés à la culture. Le savoir inuit est intégré dans tous les aspects du programme: les objectifs de chaque cours sont fondés sur les principes directeurs du Qaujimaqatuqangit inuit.

Des aînés inuits, des experts en matière culturelle et linguistique et d'autres membres de la communauté font partie intégrante de l'équipe de mise en œuvre du programme, à titre d'enseignants dans des cours précis, de mentors ou d'instructeurs et conseillers invités. Une partie importante du contenu du programme est dispensée par des experts de la culture et de la langue inuites, y compris les enseignements sur le développement traditionnel de l'enfant inuit, les valeurs inuites, les contes, les jeux, les chansons, l'alimentation, la nutrition et la fabrication de jouets. Des éducatrices, des artistes et des spécialistes culturels inuits locaux et de passage sont intégrés à l'élaboration et à la prestation des cours. Le programme de formation des EPE intègre la recherche sur le développement de la petite enfance inuite à partir des connaissances des aînés et des experts culturels inuits.

170. En Colombie-Britannique, la formation initiale des ÉPE souligne l'importance des connaissances des ÉPE portant sur la communauté dans laquelle ils travaillent. Les exemples comprennent la composition culturelle de la communauté, les plans de développement importants pour la communauté, et les ressources communautaires disponibles. Ces connaissances locales soutiennent l'engagement auprès des enfants, des familles et des personnes qui s'occupent d'eux, et elles favorisent la compréhension du contexte plus large qui a des répercussions sur le bien-être et l'apprentissage des jeunes enfants.
171. Le document de soutien à la maternelle du Manitoba recommande que " les enseignants de la maternelle honorent les familles et les communautés des enfants, reconnaissant que les enfants interagissent et apprennent dans une variété de contextes et que l'engagement de la famille dans l'apprentissage des enfants est un soutien essentiel à leur réussite scolaire. La continuité de l'apprentissage passé, présent et futur des enfants est mieux soutenue par des approches coordonnées entre la maison, l'école et la communauté." (Un temps pour apprendre, un temps pour la joie, 2015. p.305). Toutes les formations en cours d'emploi en maternelle offertes par Éducation Manitoba comprennent des pratiques d'engagement axées sur la famille.
172. Enfin, presque tous les programmes éducatifs pour la petite enfance des provinces et territoires fixent des objectifs de responsabilité personnelle et sociale. Parmi les aspects de cet objectif figure le respect de la diversité, et on porte une attention particulière aux enfants qui apprennent à être des membres responsables et réceptifs au sein de leur propre communauté et du monde dans lequel ils vivent.
- 4.5 Normes pour les établissements d'enseignement postsecondaire
173. La plupart des gouvernements provinciaux (Alb., C.-B., Man., T.-N.-L., N.-É., Ont., Qc) fournissent des normes aux établissements d'enseignement postsecondaire, qui élaborent ensuite leur propre contenu. Ce contenu est ensuite examiné et approuvé, ou accrédité, par le service responsable de l'EAJE ou de l'enseignement postsecondaire.

Les Standards of Practice for Early Childhood Education Post-Secondary Programs (2018) de la Nouvelle-Écosse définissent un champ d'application pour les ÉPE et présentent 4 normes :

- *résultats d'apprentissage;*
- *stage;*
- *caractéristiques des programmes;*
- *qualifications des instructeurs.*

Les résultats de l'apprentissage sont directement liés au champ d'application, qui s'appuie sur le guide « Capable, Confident and Curious – Nova Scotia's Early Learning Curriculum Framework », et comprennent notamment les aspects suivants:

- *développement de l'enfant;*
- *relations;*
- *diversité et inclusion;*
- *pédagogie;*
- *santé et sécurité;*
- *observation et documentation;*
- *évaluation des programmes;*
- *professionnalisme.*

174. Bien que le mécanisme soit similaire dans ces provinces et territoires, l'organisme qui est officiellement responsable de l'accréditation peut varier. Au Manitoba, un Comité des compétences et de la formation en matière de garde d'enfants est chargé de formuler des recommandations, à la demande des ministres ou des directeurs, sur toute question relative aux qualifications et à la formation du personnel des établissements et joue un rôle clé dans l'élaboration des normes des programmes d'études. Ce comité est l'organe officiel chargé de recommander l'approbation des programmes de formation en ÉPE. En Ontario, les établissements de formation initiale doivent être approuvés par l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de l'Ontario, afin que les diplômés de ces établissements puissent s'inscrire auprès de l'Ordre et être reconnus comme du personnel qualifié dans des établissements de garde d'enfants agréés. À Terre-Neuve-et-Labrador, les normes définissent un champ d'application, fixent des attentes minimales en termes de contenu et d'heures d'étude, ainsi que les qualifications des enseignants, des sites de démonstration et des stages.

175. En Alberta, le mécanisme d'élaboration du contenu des programmes d'études varie selon l'établissement d'enseignement. Les programmes d'études liés aux programmes publics d'apprentissage et de garde des jeunes enfants (AGJE) de niveau postsecondaire (certificat, diplôme et grade) sont accrédités par *Alberta Advanced Education*, le ministère responsable de l'enseignement postsecondaire, tandis que les programmes d'AGJE de niveau postsecondaire (certificat et diplôme) offerts par les établissements privés de formation professionnelle sont élaborés par l'établissement, en fonction des normes provinciales et approuvés par les services de l'enfance de l'Alberta.

176. Dans d'autres provinces et territoires (N.-B., T. N.-O., Nun., Î.-P.-É., Sask., Yn), les programmes d'enseignement postsecondaire relèvent de la responsabilité des établissements d'enseignement eux-mêmes et il n'y a pas de processus d'accréditation officiel en place. Par exemple, le gouvernement du Yukon n'accrédite aucun établissement d'enseignement postsecondaire ni programme de formation.

Toutefois, il est courant que ces établissements d'enseignement postsecondaire mettent en place des comités consultatifs sectoriels pour la consultation sur les programmes et les objectifs d'apprentissage.

4.6 Mentorat et formation sur le lieu de travail

177. Comme l'indique le point 4.1.2, de plusieurs provinces et territoires (T.-N.-L., Î.-P.-É., N.-É., N.-B., Qc, Ont., Man.) emploient des agents pédagogiques en petite enfance pour travailler avec les centres afin d'améliorer les éléments de qualité. Ces conseillers utilisent divers modèles d'intervention et peuvent utiliser des outils d'évaluation de la qualité normalisés dans leur travail. À l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, les centres désignés et/ou financés sont tenus de participer à de tels programmes de mentorat comme condition de leur désignation/financement. Le rôle de ces agents pédagogiques est généralement considéré comme différent de celui des agents délivrant les permis. Les agents pédagogiques peuvent participer à des processus d'amélioration continue de la qualité, offrir un soutien à la mise en œuvre des programmes éducatifs en plus de soutenir les centres dans divers aspects de leur fonctionnement, comme les relations entre le conseil d'administration et le personnel, l'engagement des parents, le soutien à l'inclusion ou la conception des environnements d'apprentissage.

Focus PT : Manitoba

Le Manitoba soutient un modèle de formation en milieu de travail qui met l'accent sur la formation initiale. Pour être admissible, le candidat doit être actuellement employé dans un service de garde agréé et avoir travaillé dans ce secteur depuis au moins deux ans. Le gouvernement du Manitoba fournit des fonds au centre pour qu'il embauche du personnel pour remplacer le candidat pendant qu'il suit des cours en personne deux ou trois jours par semaine, et ce, sans perdre son emploi ni son salaire. Le candidat revient ensuite à son lieu de travail habituel pour le reste de la semaine et peut immédiatement mettre en pratique ce qu'il a appris. Le programme a connu un grand succès et a donné lieu à un taux de rétention du personnel qualifié nettement plus élevé que les programmes de formation de deux ans à plein temps.

Les dirigeants de la faculté et du centre ont également noté que le transfert de connaissances aux autres membres du personnel, ainsi que le soutien et la consultation sur place offerts par les enseignants, ont permis d'encadrer d'autres membres du personnel du centre et d'améliorer la qualité de l'ensemble du programme, en plus du mentorat et de l'orientation fournis au candidat dans le cadre du programme collégial d'ÉPE.

4.7 Mobilisation des intervenants

178. Les provinces et territoires ont régulièrement participé à des consultations multipartites concernant l'élaboration de politiques publiques et d'initiatives de financement pour le secteur de la petite enfance. Certains de ces efforts ont été coordonnés à l'échelle nationale, notamment plusieurs études de groupes de travail (Cooke et autres, 1986)^{xliv} sur l'EAJE. À l'échelle des provinces et territoires, certaines consultations récentes ont inclus le Commission d'étude 2015 sur les services de garde du Nouveau-Brunswick, qui a pour mandat de fournir des recommandations pour « une voie pour créer les bonnes conditions pour des services de garde d'enfants de qualité qui soient accessibles, abordables et inclusifs, et qui soutiennent la participation des parents au marché du travail ».

179. À l'échelle locale, les provinces et les territoires ont adopté différentes approches pour travailler en réseau avec les intervenants afin d'examiner la conception, le contenu et la prestation de la formation initiale et continue. Par exemple, en Alberta, le corps professoral d'AGJE des établissements d'enseignement postsecondaire financés par l'État dans toute la province se réunit tous les trimestres pour réseauter et collaborer. Cela a permis l'alignement et la collaboration du corps professoral d'ÉPE pour soutenir diverses initiatives liées à la qualité dans l'EAJE, comme le programme Flight, et les communautés de pratique. Ce qui pose problème, cependant, c'est que les collèges et les institutions privées ne font pas partie du réseau.
180. Au Yukon, la consultation des Premières Nations et des partenaires communautaires a permis de constater que le mode de prestation constituait un obstacle pour les personnes qui souhaitaient accéder à des cours de formation préalable en éducation de la petite enfance, en particulier dans les zones rurales. En fonction de ces résultats, des fonds ont été alloués pour amener les éducateurs de l'Université du Yukon dans les communautés afin de proposer des cours sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, ainsi que pour augmenter la disponibilité des cours en ligne. Cela a permis d'augmenter le taux de réussite des cours dans les régions rurales du Yukon.
181. D'autres provinces et territoires ont mis l'accent sur des dispositions officielles pour la consultation permanente des intervenants. Il s'agit notamment du Comité consultatif de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard, composé de représentants de groupes autochtones, d'établissements d'enseignement postsecondaire, de parents, de garderies agréées, de centres de ressources familiales, de syndicats, d'organisations d'ÉPE et d'autres ministères provinciaux. En Nouvelle-Écosse, le *Nova Scotia Provincial Early Years Partnership Committee* réunit des représentants d'établissements d'enseignement postsecondaire, d'organismes d'intervention précoce, d'organisations francophones, de groupes autochtones et d'ÉPE, afin d'examiner les nouvelles orientations politiques et de fournir des commentaires à leur sujet. Au Nouveau-Brunswick, le Comité du leadership provincial a été créé pour fournir un mécanisme de consultation et de communication permanentes avec le secteur de l'AGJE.

4.8 Recherche sur l'effectif d'ÉPE au Canada

182. Comme il a été souligné dans la note de présentation de l'OCDE sur le Canada produite en 2004, « l'élaboration d'une politique de la petite enfance au Canada bénéficie de l'appui compétent d'une collectivité de chercheurs et d'un groupe d'intervenants dynamiques » (OCDE, 2004, p.70)^{xlv}. De 2003 à 2013, un nombre considérable de recherches ont été menées sur l'effectif d'ÉPE, sous la direction du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGH)^{xlvi}. L'un des derniers projets de recherche coordonnés par le CSRHSGE était *You Bet We Still Care!* – une étude nationale de recherche sur les questions relatives à l'effectif (CSRHSGE, 2013)^{xlvii}. Depuis lors, les gouvernements provinciaux et territoriaux et les organisations non gouvernementales ont continué à mener des enquêtes axées sur les enjeux liés à l'effectif, bien que ces études aient été localisées dans une province ou un territoire en particulier.
183. Par exemple, à Terre-Neuve-et-Labrador, le Conseil des ressources humaines des ÉPE de Terre-Neuve-et-Labrador a mené une enquête auprès des ÉPE afin d'explorer les problèmes de recrutement et de maintien de l'effectif (Le Conseil des ressources humaines des éducateurs de la petite enfance, 2019)^{xlviii}. De même, le ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard²² a financé une recherche sur les enjeux liés à l'effectif dans le secteur de l'EAJE afin d'éclairer une stratégie provinciale en matière d'effectif (Flanagan, 2019)^{xlix}. En Saskatchewan, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance s'est associée à la

²² Ce titre ministériel a été utilisé de 2016 à 2019. À l'heure actuelle, ce ministère s'appelle Éducation et Apprentissage continu.

Saskatchewan *Early Childhood Association* pour mener une étude similaire, explorant la satisfaction au travail et d'autres enjeux liés à l'effectif (CCCF, 2020)ⁱ. Au Québec, au terme d'une étude et de nombreuses consultations dressant le portrait de la main-d'œuvre, le gouvernement du Québec a lancé le 26 avril 2021, un plan d'action visant l'accroissement de la main-d'œuvre qualifiée dans les services de garde. En 2017, le gouvernement de l'Ontario a financé une étude sur les questions relatives à la main-d'œuvre pour les employés des services de garde et de la petite enfance (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017)ⁱⁱ. Des recherches concernant les enjeux liés à l'effectif ont également été menées en Nouvelle-Écosse, au Manitoba, en Alberta et au Yukon.

184. Bien que les questions liées au recrutement et au maintien en poste d'éducateurs de la petite enfance qualifiés aient suscité un intérêt considérable, on s'est également intéressé à l'examen des facteurs liés à la prestation et à la conception de la formation initiale des ÉPE. Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) a mené une enquête au cours des dernières années pour déterminer la pertinence de ses formations dans le secteur de la petite enfance. En outre, le ministère de la Famille a récemment recueilli des données auprès des propriétaires de services de garde d'enfants agréés concernant leurs attentes en matière de formation initiale. Comme mentionné précédemment, le Yukon a apporté des changements à la prestation des cours d'ÉPE de niveau postsecondaire en se basant sur les résultats d'une enquête qui a défini le besoin d'un accès en ligne à ces cours.

Focus PT : Québec

Afin de réduire les disparités entre l'éducation et la formation du personnel des services de garde d'enfants, un cadre de compétences vient d'être publié au ministère de la Famille. Ce cadre est conçu pour tenir compte des besoins des employeurs en ce qui concerne les compétences à acquérir dans la formation initiale, ainsi que les attentes concernant la capacité à garantir une expérience de haute qualité aux enfants.

Le système de référence remplira diverses fonctions, que ce soit pour encadrer le système scolaire dans l'élaboration de cours de formation pour le personnel des services de garde d'enfants axés notamment sur le processus de qualité; pour évaluer les parcours professionnels pouvant mener à la qualification; ou encore pour orienter le personnel de direction des garderies éducatives vers le choix d'une formation complémentaire conforme aux attentes en matière de perfectionnement des compétences nécessaires à la mise en œuvre d'un programme éducatif de qualité pour la petite enfance.

4.9 Nouvelles tendances

185. L'ensemble des provinces et des territoires sont continuellement engagés dans des processus visant à revoir et à moderniser leurs approches en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants. Les plans d'action élaborés en réponse au Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de 2017 donnent des indications sur la planification à long terme dans toutes les administrations. Les questions liées à la qualité, au caractère abordable, à l'accès et aux ressources humaines ont dominé les discussions à l'échelle provinciale et territoriale ces derniers mois et années.
186. Bon nombre de provinces et territoires sont engagés dans des processus qui s'appuient sur des travaux antérieurs. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, les normes intitulées *Standards of Practice for Early Childhood Education Post-Secondary Programs* ont fixé des attentes élevées pour les programmes de formation destinés à l'instruction des étudiants en éducation de la petite enfance. En conséquence, les programmes de formation menant au diplôme ont été mis à jour pour répondre aux

nouveaux résultats d'apprentissage. En outre, les résultats d'apprentissage reflètent le guide récemment adopté pour la création de programmes d'apprentissage pour la petite enfance, « Capable, Confident and Curious: Nova Scotia's Early Learning Curriculum Framework ». De plus, en 2019, la Nouvelle-Écosse a introduit un processus de reconnaissance des acquis pour l'éducation de la petite enfance. Grâce à cette initiative, les compétences attendues d'un éducateur de la petite enfance titulaire d'un diplôme ont été précisées et renforcées. Le processus de reconnaissance des acquis offre aux personnes travaillant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance la possibilité de démontrer qu'elles ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme d'éducateur de la petite enfance. Ces personnes sont évaluées par un examen et une entrevue basée sur un scénario à partir d'un profil de compétences élaboré pour l'initiative.

4.10 Défis

187. Au cours des 10 dernières années, l'apprentissage et le développement de la petite enfance ont connu des évolutions importantes qui ont obligé tous les acteurs du secteur de l'EAJE à repenser la pratique de l'ÉPE et la formation initiale ou continue. Par exemple, le paysage multiculturel croissant du Canada apporte une riche diversité culturelle et linguistique aux communautés d'un océan à l'autre, offrant de nouvelles possibilités de découvrir des traditions, des caractéristiques familiales et communautaires, des valeurs et des croyances uniques. Ces expériences permettent aux enfants d'être à l'aise avec la diversité et de reconnaître l'humanité de chacun. La vision de l'inclusion est renforcée par l'accent mis sur l'inclusion des enfants ayant des capacités, des besoins, une langue et une culture différents et par la reconnaissance des besoins uniques des communautés minoritaires françaises et anglaises, des nouveaux arrivants et des peuples autochtones. L'apprentissage est reconnu comme un processus holistique qui se produit lorsque les enfants et les adultes se réunissent en relation les uns avec les autres. Cependant, le secteur de l'EAJE a été mis au défi de recruter des éducateurs issus de minorités culturelles et d'avoir la capacité d'offrir des possibilités de formation initiale et de perfectionnement professionnel – ainsi que des ressources imprimées et en ligne pour les éducateurs et les parents – dans plusieurs langues.

188. Toutefois, comme l'ont fait remarquer de nombreux chercheurs au Canada, le défi le plus pressant en matière d'effectif au Canada est lié à la capacité de recruter et de maintenir en poste des ÉPE qualifiés. Le secteur de l'EAJE n'est pas à l'abri des pénuries de main-d'œuvre que connaissent d'autres professions au Canada. De nombreuses enquêtes sur l'effectifⁱⁱⁱ suggèrent que la satisfaction au travail est élevée en ce qui concerne les aspects intrinsèques du travail (valeur du travail, relations avec les enfants, les familles et les collègues), mais faible en ce qui concerne la reconnaissance professionnelle, les salaires, les avantages et les conditions de travail. Des enquêtes répétées sur plusieurs périodes montrent que la population active vieillit et qu'il faut s'attendre à des départs à la retraite. La pénurie de main-d'œuvre a eu un impact négatif sur les efforts visant à élargir l'accès aux programmes d'EAJE au Canada.

Conclusion

189. Ce rapport a été préparé dans le cadre de la participation du Canada au projet quadriennal de l'OCDE intitulé La qualité au-delà des règlements. Ce projet visait à identifier les principaux aspects de la qualité des EAJE, à recueillir des informations et à fournir des analyses sur les initiatives politiques visant à améliorer la qualité. Le gouvernement du Canada et les gouvernements provinciaux de l'Alberta, du Québec, de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick ont contribué financièrement au projet. Les données, le soutien informationnel et les conseils d'experts ont été fournis par les experts en politiques des treize PT du Canada, le CMEC, le groupe d'experts en données et en recherche de l'EAJE du Canada et le gouvernement du Canada. Le rapport a été élaboré par des responsables des politiques d'Emploi et Développement social Canada, avec un soutien important en matière d'élaboration du contenu, de rédaction et de coordination de la part de Kathleen Flanagan, une consultante externe au projet dont les connaissances ont fourni une expertise inestimable sur le développement historique du secteur des EAJE au Canada, ainsi que sur les plus récents développements observés à travers le pays.
190. Le rapport montre le paysage unique et varié du secteur des EAJE au Canada. Les populations uniques, les traditions culturelles et linguistiques et le développement historiquement asynchrone des services de garde ont créé des contextes et des défis politiques uniques au Canada. Néanmoins, les conclusions de ce rapport montrent que tous les PT du Canada reconnaissent l'importance d'une EAJE de qualité et continuent d'améliorer la qualité en développant les cadres de programmes et la pédagogie, la formation du personnel, les conditions de travail et le suivi de la qualité des EAJE. Des défis demeurent, et des améliorations dans des domaines tels que le suivi de la qualité seront nécessaires pour mieux comprendre et relever ces défis. Une longue tradition de collaboration entre les pays et de partage des meilleures pratiques a également créé d'importantes similitudes et des engagements à améliorer la qualité dans tout le Canada. Avec les récents investissements fédéraux, cette approche collaborative offre des possibilités d'amélioration continue de la qualité des services aux enfants et aux familles à l'avenir.

Notes en fin d'ouvrage

ⁱ OECD. OECD Early Childhood Education and Care - Policy review: Quality beyond regulations. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/Flyer-OECD-ECEC-Quality-beyond-Regulations.pdf>

ⁱⁱ OCDE. (2004). Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Canada. Note de présentation. Paris: OECD. (p.70)

ⁱⁱⁱ Procter, L. (2000). A History of Early Education and Child Care in Canada – 1820-1966. In Procter, L., & Howe, N., Eds.(2000). Early Childhood Care and Education in Canada. Vancouver: University of British Columbia Press.

^{iv} Ibid.

^v Ibid.

^{vi} Ferguson, E., Flanagan, K., Jerchel, L., Lutes, D., & Mauch, D. (2003). A Best Practices Approach to Regulated Child Care Within a Framework that Supports Good Outcomes for Children. Halifax: Child Care Connection of Nova Scotia.

^{vii} Beach, J., Bertrand, J. and Cleveland, G. (1998). Our Child Care Workforce: From Recognition to Remuneration. Ottawa: Child Care Human Resources Steering Committee.

^{viii} Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. & Tougas, J. (2000). You Bet I Care! Caring and learning environments: quality in child care centres across Canada. Guelph, ON: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.

^{ix} OECD. (2004). Early Childhood Education and Care Policy – Canada Country Note. Paris: OECD. (p.70)

^x Canadian Child Care Federation. CCCF - National Statement on Quality Early Learning. Tiré de : <https://www.cccf-fcsge.ca/professional-development/members-resource-library/national-statement-on-quality-early-learning-and-child-care/>

^{xi} Canadian Child Care Federation (CCCF). www.cccf-fcsge.ca

^{xii} Friendly, M. & Beach, J. (2005). Elements of a high quality early learning and child care system. Toronto: Childcare Resource and Research Unit.

^{xiii} Friendly, M., Doherty, G., & Beach, J. (2006). Quality by Design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A Literature Review. Toronto: Childcare Resource and Research Unit.

^{xiv} Affaires intergouvernementales. Pour des renseignements généraux sur le fédéralisme canadien, veuillez consulter la page suivante : <https://www.canada.ca/fr/affaires-intergouvernementales/services/federation.html>

^{xv} CMEC (2014). Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, 2014. Tiré de : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/327/2014-07-Early-Learning-Framework-FR.pdf>

^{xvi} CMEC (2020). Déclaration du CMEC sur l'apprentissage dès le plus jeune âge et tout au long de la vie de 2020. Tiré de <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/404/CMEC%20Statement%20on%20Fostering%20Lifelong%20Learning%20EN%20Final.pdf>

^{xvii} Emploi et Développement social Canada (EDSC). Rapport d'étape national sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants (2017 à 2018). Tiré de <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-garde-jeunes-enfants/rapports/2019-etape-national.html>

^{xviii} Gouvernement du Québec : Ministère de la Famille :

- La qualité éducative en service de garde. Tiré de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/mesure-qualite-educative.pdf>
- Guide explicative - Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance — Groupes d'enfants de 3 à 5 ans. Tiré de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Guide-explicatif-qual-educ.pdf>
- Cadre de référence Gazelle et Potiron. Tiré de https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/developpement_des_enfants/cadre-de-reference/Pages/index.aspx
- Évaluation et amélioration de la qualité éducative. Tiré de <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/qualite-educative/Pages/evaluation-amelioration-qualite.aspx>

^{xix} Prince Edward Island Early Learning Framework: Relationships, Environments, Experiences (2011), p.7.

^{xx} New-Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care (2008), p.183.

^{xxi} Enfants en santé Manitoba. (2009). Des résultats précoces: Cadre d'élaboration d'un curriculum des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba pour les services de garde préscolaires et les prématernelles. Winnipeg : Gouvernement du Manitoba, p.6.

^{xxii} Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2012). CMEC Statement on Play-Based Learning. Toronto: groupe de travail sur l'apprentissage des jeunes enfants du CMEC.

^{xxiii} Prince Edward Island Early Learning Framework: Relationships, Environments, Experiences (2011), p.17.

^{xxiv} Ontario government. (2014). Introduction à Comment apprend-on ? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance. Tiré de <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/HowLearningHappensFr.pdf>

^{xxv} Ontario government. (2016). The Kindergarten Program. Tiré de https://files.ontario.ca/books/kindergarten-program-en.pdf?_ga=2.123902922.1313829796.1591358845-298983404.1585586799

^{xxvi} Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2019). Cadre d'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique. Tiré de https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early_learning_framework.pdf

^{xxvii} Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. (2018). Navigating the Early Years: An Early Childhood Learning Framework. Tiré de <https://www.gov.nl.ca/eecd/files/Early-Learning-Framework.pdf>

^{xxviii} Early Learning for Every Child Today, p.9

^{xxix} Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta, p.12

^{xxx} Gouvernement de la Colombie-Britannique. BC Aboriginal Supported Child Development program: <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/health/managing-your-health/child-behaviour-development/assessing-child-development-38610#:~:text=Supported%20Child%20Development%20and%20Aboriginal%20Supported%20Child%20Development,can%20participate%20in%20fully%20inclusive%20child%20care%20settings.>

^{xxxi} Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse, p.15

^{xxxii} OISIE. (2017). British Columbia Profile 2017 Trends in ECEC from 2011 to 2017. Tiré de http://ecereport.ca/media/uploads/2017-profiles-updated/bc_final-feb14.pdf

^{xxxiii} Centre de ressources éducationnelles des Premières Nations du Manitoba (CREPNM) (2016). Manitoba First Nations Guide to Support Early Learning. Tiré de https://mfnerc.org/wp-content/uploads/2016/11/SupportEarlyLearning_small.pdf

-
- ^{xxxiv} Gouvernement du Manitoba. Bilingual Education and Programming in Manitoba - Questions & answers. Tiré de https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/languages/bilingual_qa.pdf
- ^{xxxv} Gouvernement du Territoires du Nord-Ouest. (2017). NWT Junior Kindergarten / Kindergarten Curriculum: A Holistic Approach to Children's Early Learning. Tiré de https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/jk_-_kindergarten_curriculum_english.pdf
- ^{xxxvi} Gouvernement du Québec : Ministère de la Famille. Programme éducatif. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/programme-educatif/programme-educatif/Pages/index.aspx>
- ^{xxxvii} Flanagan, K., Beach, J. et Varmuza, P. (2013). You Bet We Still Care! A Survey of Centre Based Early Childhood Education and Care in Canada. Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance : Ottawa, Ontario.
- ^{xxxviii} Beach, J., Bertrand, J. et Cleveland, G. (1998). Our Child Care Workforce: From Recognition to Remuneration. Ottawa: Child Care Human Resources Steering Committee. (p.88)
- ^{xxxix} Accord de libre-échange canadien, 2017.
- ^{xl} British Columbia Teachers' Federation. New Teachers' Handbook - Professional development (PD). Tiré de <https://bctf.ca/NewTeachers.aspx?id=31859>
- ^{xli} Gouvernement du Manitoba. AccessManitoba. <http://www.accessmanitoba.ca/>
- ^{xlii} Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/centresdexcellence/index.html>.
- ^{xliii} Gouvernement de la Colombie-Britannique. Formation et perfectionnement professionnel pour les enseignants de la maternelle jusqu'à la douzième année. Tiré de <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/training-and-professional-development>
- ^{xliv} Groupe d'étude sur la garde des enfants, 1986 – également connu sous le nom de « groupe d'étude Katie Cook ».
- ^{xlv} OCDE. (2004). Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Canada. Note de présentation. Paris : OECD. (p.70)
- ^{xlvi} Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) a été financé par le programme des conseils sectoriels du Canada qui a pris fin en 2013. Les études de recherche et les publications produites par le CSRHSGE sont toujours accessibles à l'adresse suivante: www.ccsc-cssge.ca
- ^{xlvii} Child Care Human Resources Sector Council (CCHRSC). (2013) Highlights report. http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-ocs/EN%20Pub%20Chart/YouBetSurveyReport_Final.pdf
- ^{xlviii} Examen des questions de recrutement et de maintien en poste au sein de l'effectif des services agréés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Données recueillies entre juin 2018 et mars 2019. Tiré de <https://aecenl.ca/index.php/professional-development/ecehr-sector-council-study>
- ^{xlix} Prince Edward Island government. (2019). PEI Workforce Strategy Project Final Report. Tiré de <https://www.princeedwardisland.ca/en/publication/pei-workforce-strategy-project-final-report>
- ^l Child Care Human Resources Sector Council (CCHRSC). Tiré de https://www.cccf-fcsge.ca/2020/06/23/saskatchewan-ece-survey-reveals-the-need-for-a-workforce-strategy-to-raise-quality-in-the-provinces-elcc-sector/?fbclid=IwAR1Rs4uCM84zYEP0uWo4mWqzTm4eLVfl_vtN3SDn8nx1a1MQkOqVj3vKTY0
- ^{li} Gouvernement de l'Ontario. (2017). Available at: Workforce study for early years and child care employees. Tiré de www.edu.gov.on.ca/childcare/workforce-report-en.pdf.

lii Les enquêtes comprennent ce qui suit :

- Examen des questions de recrutement et de maintien en poste au sein de l'effectif des services agréés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Données recueillies entre juin 2018 et mars 2019. <https://aecenl.ca/index.php/professional-development/ecehr-sector-council-study>.
- PEI Workforce Strategy: Director Survey and Educator Survey. Données recueillies entre janvier et février 2019. <https://www.princeedwardisland.ca/en/publication/pei-workforce-strategy-project-final-report>
- Unappreciated and Underpaid: ECEs in NS. Janvier 2019. <https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/early-childhood-educators-ns>
- Royer, N., Moreau, C. A Survey of Canadian Early Childhood Educators' Psychological Wellbeing at Work. *Early Childhood Educ J*44, 135–146 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0696-3>
- Workforce Study for Early Years and Child Care Employees December 2017. <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/workforce-report-en.pdf>
- Saskatchewan ECE Survey – 2020 (data collected in 2019). https://www.cccf-fcsge.ca/2020/06/23/saskatchewan-ece-survey-reveals-the-need-for-a-workforce-strategy-to-raise-quality-in-the-provinces-elcc-sector/?fbclid=IwAR1Rs4uCM84zYEP0uWo4mWqzTm4eLVfl_vtN3SDn8nx1a1MQkOqVj3vKTY0
- Alberta Child Care Survey 2018. https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/publicinterestalberta/pages/1958/attachments/original/1547746751/Child_Care_Operator_Survey_2018.pdf?1547746751
- Flanagan, K., Beach, J., & Varmuza, P. (2013). *You Bet We Still Care! A Survey of Centre Based Early Childhood Education and Care in Canada*. Child Care Human Resource Sector Council: Ottawa, ON.