



RAPPORT DE RECHERCHE POUR LA TROISIÈME ANNÉE CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DU NOUVEAU- BRUNSWICK

SEPTEMBRE 2013

Table des matières

Table des matières.....	2
Sommaire 6	
Introduction 6	
Phases d'évaluation.....	6
Résultats8	
Pratiques d'intégration	8
Expériences et points de vue des intervenants des CDPE	8
Utilisation et revenus : Premiers sites de démonstration de CDPE	11
Utilisation et revenus : Sites soutenus par la MWMFF	12
1. Introduction.....	15
1.1 Contexte de la petite enfance	16
1.2 Contexte économique.....	18
1.3 Pratiques prometteuses.....	19
1.4 Évaluation des sites de démonstration pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick.....	21
1.4.1 Objectif de la recherche	21
1.4.2 Équipe de recherche	22
1.4.3 Élaboration de la recherche.....	22
1.4.4 Domaines d'étude.....	23
1.4.5 Phases d'évaluation.....	23
1.4.6 Sources des données.....	26
2. Principaux éléments des résultats de la recherche pour les années 1 et 2.....	28
2.1 Incidences.....	28
2.1.1 Accessibilité et disponibilité des programmes pour les enfants, les parents et les familles	28
2.1.2 Création d'une transition plus harmonieuse entre la petite enfance et la maternelle	29
2.1.3 Incidences sur les éducateurs/éducatrices de la petite enfance	29
2.1.4 Incidences sur les fournisseurs de services et les partenaires communautaires.....	29

2.2	Principaux défis.....	30
2.2.1	Leadership et pérennité	30
2.2.2	Gouvernance	30
2.2.2	Octroi de permis	31
2.2.3	Recrutement et rétention du personnel de la petite enfance.....	31
2.2.4	Partenariats	31
2.2.5	Participation des familles et de la communauté.....	32
2.2.6	Questions de politique au niveau provincial	32
2.2.7	Obstacles à l'intégration	32
2.3	Enseignements tirés.....	32
2.3.1	Direction et gestion	32
2.3.2	Accès aux programmes et aux services.....	33
2.3.3	Centres de la petite enfance en milieu scolaire	34
2.3.4	Équipes d'apprentissage préscolaire.....	34
2.3.5	Participation des familles et de la communauté.....	34
3.	Profil de chaque site.....	36
3.1	Le Step Ahead Bath Family Learning Centre	36
3.2	Centre <i>Le Phare</i> de Moncton	40
3.3	Centre de développement de la petite enfance et familles de Robertville	46
3.4	Saint John Early Learning Centre	50
3.5	Kent - La Boussole.....	56
3.6	Centreville Cougar Kittens Family Centre.....	61
3.7	Perth Andover Future Footprints Family Learning Centre	66
3.8	Keswick Start SMART	71
3.9	Initiative sur la petite enfance de Millville	76
4.0	Pratiques d'intégration : Synthèse des cas.....	78
4.1	Sites de démonstration	79
4.2	Sites financés par la MWMFF La Boussole, Centreville Cougar Kittens, Future Footprints Family Centre et Start SMART	94
5.0	Entrevues avec les informateurs clés : analyse transversale	107
5.1	Méthodologie	107

5.2	Principales constatations	108
5.3	Impacts 112	
5.3.1	Impacts sur les autres centres de développement de la petite enfance.....	112
5.3.2	Enfants.....	112
5.3.3	Parents et familles	113
5.3.4	Prestataires de services.....	114
5.3.5	Établissements scolaires.....	115
5.3.6	Littératie culturelle et linguistique	115
5.4	Défis que pose la prestation de programmes, de services et d'activités	116
5.5	Réflexions sur le modèle de services intégrés à la petite enfance utilisant une plateforme éducative	117
5.6	Recommandations pour soutenir le déploiement des CDPE à l'échelle provinciale.....	117
5.7	Leçons tirées	119
6.	Utilisation et contributions financières et en biens et services : analyse transversale	121
6.1	Utilisation.....	121
6.1.1	Premiers sites de démonstration de la petite enfance provinciaux.....	121
6.1.2	Sites soutenus par la MWMFF.....	123
6.2	Revenus 124	
6.2.1	Premiers sites de démonstration pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick	124
6.2.2	Sites soutenus par la MWMFF.....	126
7.0	Impacts et répercussions à l'échelle provinciale.....	128
7.1	Politiques et pratiques fondées sur des données probantes.....	128
7.1.1	Intégration des services d'apprentissage et de garde	129
7.1.2	Redéfinir la petite enfance : Comblers les lacunes	129
7.1.3	Restructurer les réseaux de prestation des services.....	130
7.1.4	Créer une vision provinciale unifiée	131
7.1.5	Bâtir des réseaux de services à la petite enfance.....	131
7.1.6	Créer des régions pour l'éducation et les services à la petite enfance dans la province	132
7.1.7	Promouvoir la langue et l'identité culturelle.....	132

7.1.8	Consulter les intervenants de la petite enfance pour créer des plans stratégiques provinciaux et régionaux	133
7.1.9	Reconnaître la valeur des éducatrices de la petite enfance	134
7.2	Conclusion	134
Bibliographie		136
Annexe A	: Modèle logique des CDPE	138

Introduction

Le sommaire donne un aperçu de l'évaluation triennale des sites de démonstration pour la petite enfance, qui était financée par la Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF). Cette évaluation visait à fournir un moyen d'étudier les activités de l'initiative et de documenter les enseignements tirés des processus de développement et de mise en œuvre des centres de développement de la petite enfance (CDPE). Cette recherche a aussi permis d'examiner les impacts ou les changements entraînés par la prestation des services intégrés à la petite enfance à la suite de l'initiative. Le principal objectif de cette évaluation consistait à faire rapport sur les perspectives, les processus et les pratiques liés à l'initiative de démonstration des centres de développement de la petite enfance. L'équipe de recherche du projet était formée de membres du groupe de recherche en santé et en éducation (HERG) du département d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick.

Aux fins de l'initiative, une méthodologie axée sur des études de cas a facilité l'étude systématique des situations et des expériences. Les quatre premiers sites de l'étude ont été sélectionnés par la province du Nouveau-Brunswick au moyen d'un processus d'appel d'offres, et représentaient les caractéristiques linguistiques, économiques et géographiques uniques à la province du Nouveau-Brunswick. D'autres CDPE ont été sélectionnés et financés par la MWMFF selon les mêmes critères.

Phases d'évaluation

L'ensemble de l'évaluation des CDPE comportait six phases. Une description du travail de collecte de données pour chaque phase est présentée ci-dessous.

Phase 1 : Consultations préliminaires et examen de la documentation

Au début de l'initiative, des visites des sites de démonstration ont été effectuées afin de faciliter les communications avec les représentants des équipes de la petite enfance et les partenaires communautaires.

Phase 2 : Création d'un modèle logique du projet

Les idées de fond qui sont ressorties à la suite des visites des sites ainsi que l'examen préliminaire de la documentation ont servi de point de départ pour la création d'un modèle logique préliminaire de l'initiative de CDPE. Le modèle logique donnait un aperçu général des principaux éléments du plan de mise en œuvre proposé, notamment les hypothèses, les objectifs, les intrants (ressources, participants), les extrants et les résultats (immédiats, à court terme et à long terme).

Phase 3 : Développement d'instruments et de processus de collecte de données

Cette phase comportait le développement d'instruments et de procédures de collecte de données pour le plan d'évaluation proposé. Les méthodes de collecte de données ont été conçues de façon à produire des données qualitatives et quantitatives, et comprenaient :

- des observations sur place;
- l'examen des données administratives;
- des entrevues avec des parents, des membres des équipes des CDPE et des prestataires de services;
- des séances de consultation avec des membres des équipes des CDPE, des prestataires de services et des parents;
- des sondages auprès des parents, des membres des équipes des CDPE, des prestataires de services, des bénévoles et des membres de la collectivité;
- des journaux des activités;
- des données de fonctionnement concernant le respect des budgets des CDPE et l'aide en biens et services provenant des prestataires de services et d'autres partenaires.

Phase 4 : Mise en œuvre des activités de collecte de données

Avant le début de la collecte de données, on a expliqué aux participants le but de la recherche sur les CDPE, de même que la nature de leur participation à l'évaluation du programme. La collecte de données a été effectuée de façon continue au cours des trois ans de la mise en œuvre des CDPE. Elle a été organisée de façon que les principaux enseignements puissent servir à éclairer et à améliorer la mise en œuvre des centres.

Phase 5 : Gestion, synthèse et analyse des données

Les données résultant de domaines communs de l'étude ont été fusionnées et entrées dans une base de données du projet, par grandes catégories. Elles ont ensuite été classées par thèmes, et ces thèmes ont été validés lors de conversations suivies avec des équipes des CDPE, des prestataires de services, des partenaires des collectivités et des parents participants.

Phase 6 : Rédaction du rapport et communication des enseignements

Des mises à jour et des rapports formels de la recherche ont été présentés au comité consultatif provincial d'évaluation et aux responsables de la MWMFF chargés du projet, avec une attention particulière sur les enseignements tirés de l'initiative de démonstration des CDPE.

Résultats

Pratiques d'intégration

L'instrument relatif aux indicateurs de changement, adapté du programme intitulé *Toronto First Duty*, a permis de suivre le processus d'intégration sur une période de trois ans (2009-2012), en le mesurant selon une échelle allant de la coexistence à la coordination des services ainsi qu'à leur pleine intégration. Les progrès dans l'orientation des pratiques intégrées ont été notés dans chacun des grands éléments de l'instrument relatif aux indicateurs de changement.

Voici quelques exemples de réalisations liées aux pratiques d'intégration :

- La mise en place de structures locales de gouvernance a permis de fournir un aperçu des politiques de programme, d'allocation des ressources, de planification et de surveillance de services et de décisions portant sur les ressources humaines (**Direction et gestion**).
- Des signes d'importants progrès ont été constatés dans le développement et la mise en œuvre de programmes et de services pour les CDPE qui répondaient à des besoins régionaux bien définis (**Accès et admission**).
- Les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de la maternelle ont travaillé en collaboration pour développer des attentes et des routines communes en matière d'apprentissage, à partir des ressources et des programmes existants (**Environnement d'apprentissage préscolaire**).
- Les rôles et responsabilités relatifs à la petite enfance ont été décrits dans des ententes de partenariat entre les écoles et les districts; et le perfectionnement professionnel des enseignants est maintenant offert aux éducatrices de la petite enfance (**Personnel de la petite enfance et prestataires de services**).
- Les sites des CDPE ont été décrits comme des carrefours communautaires où les parents et les membres de la famille pouvaient avoir accès à des services et à de l'information, et établir des contacts avec d'autres ressources (**Possibilités et activités liées à la participation des parents et de la collectivité**).
- Un sixième élément a été ajouté au cadre relatif aux indicateurs : la langue et l'identité culturelle (**Langue et identité culturelle**).
- Les CDPE francophones ont indiqué avoir conçu et mis en œuvre divers événements de mobilisation de l'école et de la collectivité visant à célébrer l'identité culturelle et la langue (**Langue et identité culturelle**).

Expériences et points de vue des intervenants des CDPE

Les protocoles des entrevues avec les informateurs clés ont été conçus de façon à obtenir les points de vue de divers intervenants des CDPE, notamment les parents, le personnel de la petite enfance, les prestataires de services communautaires et les intervenants des écoles et du gouvernement. Voici quelques grandes constatations :

- ***L'école est le lieu idéal pour accueillir les centres de développement de la petite enfance*** : l'école est vue comme l'endroit le plus approprié pour offrir des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. L'emplacement des CDPE dans les écoles

permettait l'établissement de liens entre les éducatrices de la petite enfance, les parents, les enfants et le personnel scolaire.

- **Le rôle du directeur comporte maintenant la responsabilité des CDPE** : Les directeurs ont été vus comme occupant un poste de direction essentiel pour assurer la pleine intégration des CDPE au milieu scolaire.
- **Des services universellement accessibles offerts dans un seul lieu** : Les participants ont indiqué que le fait d'offrir des services à la petite enfance dans un lieu central améliorerait l'accès et le soutien pour les familles.
- **Une vision commune et des horaires flexibles adaptés aux familles et aux programmes des partenaires** : Les participants ont souligné l'importance du respect mutuel et de la participation dans l'élaboration d'une vision commune pour les intervenants des services à la petite enfance et des services de garde. Les activités de collaboration entre les intervenants comprenaient l'établissement collectif de l'horaire des programmes et la création d'initiatives conjointes qui fournissaient une autonomie et un soutien mutuels.
- **Un endroit pour obtenir de l'information et diriger les parents vers d'autres services** : Les participants ont désigné le directeur du site comme étant une source essentielle de connaissances relativement aux services à la petite enfance ainsi qu'aux activités et aux ressources pour les familles.
- **La préparation de tous les enfants pour l'école (programme universel par rapport à programme ciblé)** : Selon les participants, l'environnement de la petite enfance et le programme scolaire permettaient à tous les enfants d'acquérir des compétences et de vivre des expériences qui les aideront à devenir des citoyens responsables et à développer leur pensée critique.
- **Des systèmes qui soutiennent les parents et améliorent leurs compétences parentales** : Les participants ont affirmé l'importance de mobiliser et de soutenir les parents afin qu'ils renforcent leur confiance et leurs capacités concernant l'éducation et les soins de leurs enfants.
- **Des systèmes qui soutiennent l'apprentissage de la langue et le renforcement de l'identité culturelle** : Les participants ont indiqué que la petite enfance était une période cruciale pour l'apprentissage de la langue et le renforcement de l'identité culturelle. Pour les CDPE situés dans des communautés linguistiques en situation minoritaire, il a été jugé essentiel que les parents comprennent ces objectifs, et qu'ils s'engagent dans des activités qui visent à les atteindre.
- **Impacts sur la prestation des services** : Les participants ont indiqué que les CDPE avaient un effet positif sur la prestation des services dans leur région. Les CDPE contribuaient en effet à améliorer l'accès aux programmes, à sensibiliser les parents et les enfants (qui autrement n'auraient pas eu accès aux services dont ils avaient besoin), ainsi qu'à renforcer les partenariats et à partager des connaissances entre les prestataires de services, ce qui rend le modèle davantage collaboratif.
- **Impact sur les enfants et les parents** : Plusieurs participants ont signalé que les enfants se sentaient très vite à l'aise et en confiance dans le milieu scolaire grâce à leurs expériences au CDPE. Les CDPE en milieu scolaire contribuaient à réduire le stress et l'anxiété liés à la transition entre la petite enfance et la maternelle. Dans les sites francophones, les CDPE fournissaient des occasions aux enfants de la prématernelle de parler couramment le français et de mieux comprendre leur culture francophone.
- **Impact sur les intervenants** : De nombreux participants ont mentionné l'établissement de solides relations entre les intervenants des CDPE, des écoles et de la collectivité lors de l'élaboration de plans et d'actions conjoints dans certains domaines où des

problèmes existaient. Les participants ont souligné l'importance de prendre le temps de comprendre les rôles et les responsabilités de chaque partenaire.

- **Impact sur les écoles** : Les participants estiment que l'école leur a permis d'apprécier davantage et de mieux comprendre l'éducation et la garde des jeunes enfants. Les possibilités pour les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de la maternelle de travailler davantage en collaboration facilitaient la transition entre la petite enfance et la maternelle.
- **Impact sur les nouveaux sites de CDPE** : Les commentaires des quatre CDPE originaux ont contribué à la mise en place efficace des nouveaux sites, particulièrement en ce qui concerne les délais nécessaires pour la planification et la mise en œuvre initiale.
- **Problèmes pour les familles** : Les participants ont indiqué leur préoccupation face à d'importants problèmes encore éprouvés par certaines familles, notamment l'accès aux services par manque de moyen de transport ou d'argent, ainsi qu'à des problèmes liés à leur subsistance (besoin de nourriture, d'un emploi ou d'un logement convenable).
- **Problèmes du réseau** : Les participants ont indiqué que les services des partenaires n'étaient pas tous coordonnés ou reliés aux CDPE. À cet égard, les problèmes liés à la satisfaction des besoins de chaque enfant comprenaient une mauvaise communication entre les partenaires, une mauvaise compréhension des rôles et des mandats des services communautaires et une absence de structure pour assurer la coordination des services. D'autres défis portaient aussi sur la disponibilité des services dans les régions rurales, sur des considérations d'espace et de restrictions, sur la difficulté de trouver et de maintenir des services de qualité en français, de garantir l'uniformité et la qualité des services ainsi que d'attirer et de retenir du personnel de la petite enfance qualifié.
- **Réactions efficaces et rôle des centres de ressources familiales** : En soutenant la mise en place des sites de CDPE, les centres de ressources familiales ont joué un rôle essentiel à l'échelle provinciale aussi bien que régionale. La collaboration entre les CDPE et les centres de ressources familiales, en résolvant les problèmes et en répondant aux besoins dans les régions, a permis d'apporter un soutien important, notamment sous forme de don d'équipement, de matériel et de ressources humaines. Les centres de ressources familiales ont relocalisé des programmes dans des CDPE en milieu scolaire, amélioré des programmes existants et élaboré de nouvelles initiatives conjointes visant à répondre aux besoins des régions et des familles. Les éducatrices des centres de ressources familiales ont aussi siégé à des comités de la petite enfance. Plus précisément, le Valley Family Resource Centre a contribué à toutes les phases de développement des sites du réseau CYV, en participant à la planification, à la mise en œuvre et aux activités administratives. Cette organisation a aussi été chargée d'administrer le financement et les subventions de la MWMFF pour le compte des sites du réseau CYV, et elle continue de jouer un rôle clé dans la poursuite de la croissance et du développement des services et du soutien de la petite enfance dans la région. D'autres partenariats importants à l'échelle régionale portent sur des programmes existants comme *Parle-moi*, *Bébés en santé et moi* de VON et *Early Intervention*. Ces liens et relations ont permis de supprimer les cloisonnements existants, en assurant une prestation plus efficace, efficiente et rentable des programmes et des services.

Utilisation et revenus : Premiers sites de démonstration de CDPE

Tous les sites de démonstration ont enregistré une augmentation de leur utilisation au cours de la période d'évaluation de trois ans. Au site de Bath, l'expansion du programme soutenu par l'école comprenait une seconde classe de maternelle quatre ans, l'ajout d'une classe de préscolaire trois ans et la prolongation des heures du service de garde après l'école. Moncton a connu une importante augmentation durant la deuxième année en raison de l'ajout d'un service de garde après l'école afin de continuer la francisation au niveau scolaire, à la demande des parents. Grâce à une subvention du ministère du Développement social, Robertville a pu étendre son service de garde aux enfants de 15 à 24 mois au cours de la troisième année. Une forte demande régionale de services de garde pour ce groupe d'âge pourrait créer un créneau qui assurerait la viabilité du programme de Robertville. À Saint John, les options des services de garde se sont multipliées de façon constante, et la majorité des enfants bénéficient d'un soutien sous forme de financement intégré ou de subventions.

Le service de garde après l'école a été un facteur déterminant pour Bath, où l'autosuffisance a été atteinte à la fin de la troisième année. Robertville a indiqué son intention d'offrir un service de garde après l'école au début de la quatrième année, qui offrira une programmation spéciale axée sur les arts et la musique. Le *Saint John Early Learning Centre* partage l'école avec le *Club Garçons et filles* et un programme interconfessionnel, qui offrent des programmes de la maternelle à la huitième année et de la maternelle à la deuxième année, respectivement.

Bath, Robertville et Saint John se sont associés avec leur centre de ressources familiales respectif pour offrir des services et des programmes aux adultes et aux enfants. Saint John offre un groupe de jeu de la halte-garderie trois matins par semaine. Bath vient compléter le travail du *Valley Family Resource Centre* en continuant à offrir un programme de groupe de jeu durant les vacances scolaires. Moncton offre des programmes aux adultes et aux enfants destinés à promouvoir la littératie linguistique et culturelle. *Le Phare* offre un programme de francisation aux familles immigrantes et à leurs enfants. Parmi les autres partenaires qui participent à la prestation de programmes pour les adultes et les enfants, mentionnons *Bébés en santé et moi* de VON et *Parle-moi*. La Santé publique tient la clinique de santé pour les enfants de trois ans et demi aux sites de Saint John et de Bath. Les programmes pour adultes ont enregistré la croissance la plus lente au cours des deux premières années de l'initiative. Par contre, les programmes pour les parents ont connu une croissance importante dans tous les sites la troisième année.

Les sources de revenus pour tous les sites provenaient de subventions aux parents ou de financement intégré du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance mais les montants variaient considérablement d'un site à l'autre. Le site de Saint John représente une clientèle dont les besoins sont assez élevés, ce qui se reflète dans le niveau élevé des subventions pour les frais de garde. À Moncton, la majeure partie des revenus des services de garde proviennent des frais payés par les parents. À Bath, les revenus pour les frais de garde proviennent de subventions, mais surtout des frais payés par les parents. La troisième année de l'initiative, les dons et les activités de financement avaient diminué considérablement à tous les sites. Saint John et Bath ont enregistré des hausses de l'utilisation et des revenus en raison de nouveaux programmes, alors que Robertville a reçu une subvention des Fonds en fiducie pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants pour offrir un nouveau programme pour les enfants de 15 à 24 mois.

Coût horaire			
	Année 1	Année 2	Année 3
Bath	6,73 \$	6,51 \$	6,63 \$
Moncton	9,46 \$	7,14 \$	5,85 \$
Robertville	13,48 \$	7,69 \$	7,44 \$
Saint John	36,24 \$	7,68 \$	6,04 \$
Moyenne	16,48 \$	7,26 \$	6,49 \$

Les revenus des quatre premiers sites de démonstration pour la période de trois ans de l'initiative ont été divisés par les chiffres d'utilisation annuelle afin d'obtenir une estimation du « coût horaire » des services. Les revenus provenaient de cinq sources principales : financement gouvernemental, subventions pour l'exploitation des programmes, subventions pour les frais de garde, frais de garde payés par les parents et dons et financement. Les quatre sites ont enregistré une baisse du coût horaire de la prestation des services au cours de la période de démonstration.

Utilisation et revenus : Sites soutenus par la MWMFF

Les quatre sites soutenus par la MWMFF ont enregistré une hausse des heures d'utilisation les deuxième et troisième années. La hausse à *La Boussole* est attribuable à une augmentation du nombre d'enfants au service de garde, ainsi qu'à l'augmentation du nombre de programmes offerts aux adultes et aux enfants par le centre et ses partenaires. Le programme *Start SMART* de Keswick a aussi enregistré une hausse importante des heures d'utilisation, en partie à cause d'une augmentation de la fréquentation des services de garde après l'école et de la garderie (2 à 5 ans). Les programmes pour adultes et pour enfants offerts deux fois par semaine à Keswick ont enregistré une hausse d'utilisation par les parents, les grands-parents et les enfants d'âge préscolaire. Malgré une baisse d'utilisation due aux inondations à Perth-Andover et la relocalisation du centre pendant six mois, *Future Footprints* a enregistré une hausse importante de l'utilisation de tous les programmes. Centreville était le seul centre soutenu par la MWMFF qui ne comportait pas de service de garde. Ce site a enregistré une hausse constante et le renforcement des partenariats entre les CDPE, les prestataires communautaires de services de garde et le milieu scolaire.

Les quatre CDPE soutenus par la MWMFF ne faisaient pas partie de l'initiative initiale de démonstration subventionnée par le gouvernement provincial, et n'ont donc pas reçu le financement de démarrage annuel de 100 000 \$ du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Fait à noter, les plus fortes hausses dans l'utilisation et les revenus ont été enregistrées dans les sites non subventionnés par le gouvernement. Ce résultat est attribuable au fait que les centres soutenus par la MWMFF ont bénéficié des enseignements tirés des premiers sites de démonstration, qui ont été bénéfiques non seulement du point de vue financier, mais aussi du point de vue administratif et opérationnel. Le taux de croissance dans ces sites vient aussi soutenir l'influence des initiatives communautaires, qui commencent par l'établissement de solides partenariats dans la collectivité.

Coût horaire		
	2010-2011	2011-2012
La Boussole	16,03 \$	4,38 \$
Cougar Kittens	6,83 \$	6,12 \$
Start SMART	6,86 \$	5,30 \$
Future Footprints	22,97 \$	16,74 \$

Les revenus des quatre sites financés par la MWMFF sur une période de deux ans de l'initiative ont été divisés par les chiffres de l'utilisation annuelle afin d'obtenir une estimation du « coût horaire » des services. Les revenus provenaient de quatre sources principales : subventions pour l'exploitation des programmes, subventions pour les frais de garde, frais de garde payés par les parents et dons et financement. Les quatre sites ont enregistré une baisse du coût horaire de la prestation des services au cours de la période de démonstration.

Mettre la recherche en pratique

Notre vision est d'avoir un réseau de services de garde à la petite enfance qui répond aux besoins des familles du Nouveau-Brunswick, d'où qu'elles viennent. C'est un élément essentiel de nos politiques économiques et sociales —David Alward, premier ministre (Les enfants d'abord, 2012, p. 4).

Un thème central qui est ressorti tout au long de l'évaluation était la nécessité d'éliminer les obstacles qui existent entre les ministères. Les partenaires communautaires, les prestataires de services et les éducatrices de la petite enfance ont mentionné deux principaux aspects qui avaient un impact direct sur ces obstacles : l'échange de l'information et des données, et le défi posé par les politiques ministérielles divergentes. Les participants estiment que l'élaboration de politiques sur l'échange d'information encouragerait une communication ouverte et la formation de partenariats professionnels visant à répondre aux besoins des familles et des enfants, et éviterait le dédoublement de services. Plusieurs partenaires communautaires et prestataires de services ont proposé la création d'un seul ministère responsable de l'éducation et de la santé de tous les enfants à l'échelle régionale et provinciale. Compte tenu des résultats de cette évaluation, les grandes lignes du nouveau plan d'action provincial sont axées sur l'intégration des services à la petite enfance au nouveau ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Et c'est ce qui a permis de créer une base pour :

- établir un continuum d'apprentissage et de soins dès la naissance;
- fournir des services de garde accessibles, abordables et inclusifs dans des milieux d'apprentissage de haute qualité;
- promouvoir les éléments linguistiques et culturels uniques aux collectivités du Nouveau-Brunswick.

Un autre important résultat de l'évaluation comprenait les interactions prometteuses constatées entre les partenaires communautaires, les prestataires de services, les CDPE et les écoles. Les interactions efficaces étaient caractérisées par l'existence d'une bonne communication entre les éducatrices, les CDPE et les partenaires communautaires, de même que par la mise en application de pratiques

de consultation qui répondaient à des besoins régionaux uniques. L'établissement de relations entre les divers intervenants est jugé essentiel pour éliminer les cloisonnements existants et pour assurer une prestation plus efficace, plus efficiente et plus rentable des programmes et des services. Dans le rapport du gouvernement du Nouveau-Brunswick intitulé *Les enfants d'abord* (2012), l'intégration de l'éducation et des services à la petite enfance implique la création de possibilités pour tous les intervenants – gouvernementaux et non gouvernementaux – qui leur permettent de développer une vision commune, d'établir des objectifs et de planifier des actions clés de façon à offrir des services à la petite enfance qui soient collaboratifs. À cet égard, le plan d'action comprend les cadres provinciaux pour faciliter le processus de consultation et de collaboration entre les intervenants auprès de la petite enfance dans tous les districts scolaires de la province.

1. Introduction

Les enfants canadiens grandissent dans des contextes sociaux complexes qui remettent en question les rôles et les structures traditionnels de la famille (Corter & Pelletier, 2010). D'innombrables services, programmes et ressources ont été mis au point pour soutenir les familles et les jeunes enfants. Au mieux, ces mécanismes de prestation de services sont fracturés, cloisonnés dans leurs sphères de compétence et incapables de faire circuler l'information au-delà des secteurs d'activité. Il en résulte souvent un dédoublement des services et une utilisation inefficace de ressources limitées. Par ailleurs, l'accès aux services est souvent restreint pour les familles à faible revenu et les groupes linguistiques minoritaires. Alors que la maternelle offre un accès universel et jouit d'un financement gouvernemental, d'autres services à la petite enfance sont souvent un ensemble de programmes disparates payants ou d'interventions ciblées pour les enfants à risque, et sont dispersés dans des structures de prestation de services publics et privés. Ces mécanismes et réseaux comprennent des services essentiels comme des services de garde, des garderies éducatives, des prématernelles et des programmes de compétences parentales, de même que des services de loisirs, de bibliothèque et d'autres services communautaires.

S'y retrouver dans cet ensemble de services peut être déconcertant pour les parents, d'une part, et d'autre part, les parents ne sont pas tous en mesure de payer pour ces services ou d'y accéder. Ainsi, l'accès inégal à des services préscolaires comme une garderie de qualité peut en réalité élargir le fossé entre les enfants des milieux privilégiés et ceux des milieux défavorisés. Par ailleurs, des services publics ciblés ne sont pas la panacée, car des enfants des groupes à risque élevé échapperont au ciblage (Barnett, 2010), de même que des enfants vulnérables qui se trouvent dans les groupes à faible risque (Willms, 2002). Pour améliorer l'uniformité, la qualité et l'accessibilité des services, il faut de nouvelles approches, au Canada et ailleurs (Mahon, 2009).

Deux approches qui reçoivent une attention croissante dans le contexte de la petite enfance sont les *programmes universels* et *l'intégration des services* (OCDE, 2006). Un système offrant l'accès universel à l'éducation préscolaire et à d'autres services pourrait contribuer à résoudre plusieurs problèmes (Barnett, 2010; Patel & Corter, sous presse). Par exemple, des programmes universels pourraient réduire la stigmatisation associée aux programmes ciblés, augmenter la pression pour hausser la qualité des programmes en attirant des utilisateurs de la classe moyenne et en suscitant un plus grand appui politique, et rejoindre tous les enfants susceptibles d'en profiter plutôt que seulement ceux qui sont ciblés (Barnett, 2010). De même, des programmes intégrés pour la petite enfance réduisent les interruptions de service, tout en comportant de possibles avantages pour la qualité des programmes et l'égalité de l'accès. Ils peuvent aussi améliorer les résultats et la qualité de vie pour les enfants et les familles en assurant une plus grande uniformité des programmes pour les enfants, tout en aidant les familles à éduquer leurs enfants ainsi qu'à étudier ou trouver du travail (Pelletier & Corter, 2006).

Une forme fondamentale d'intégration des services est la fusion des programmes de garde d'enfants, d'apprentissage, de compétences parentales et d'intervention (Kaga, Bennett, & Moss, 2010). Cette pratique existe depuis longtemps dans certains pays nordiques, mais n'est pas encore implantée dans d'autres coins du monde, notamment dans la majeure partie du Canada et des États-Unis (Mahon, 2009).

Outre les services de garde d'enfants et d'éducation préscolaire, l'intégration pourrait être avantageuse pour d'autres types de services, comme les programmes de compétences parentales et de santé et les centres de jour pour parents et enfants, qui s'en trouveraient améliorés et uniformisés.

Le présent rapport donne un aperçu de l'évaluation sur trois ans de la plateforme intégrée de services dont la démonstration a été faite dans les centres de développement de la petite enfance (CDPE) du Nouveau-Brunswick. Le chapitre 1 présente un aperçu du contexte de la petite enfance à l'échelle mondiale, nationale et provinciale, de même qu'une description de l'objectif, de la conception et de la méthodologie de la recherche. Le chapitre 2 examine les principaux résultats des première et deuxième années de la démonstration, et présente les conclusions qui se rapportent aux avantages d'un modèle intégré de services à la petite enfance, les impacts sur les enfants, les familles, les éducatrices de la petite enfance et les partenaires, et les problèmes éprouvés à l'échelle des collectivités et de la province. Le chapitre 3 présente les profils de chaque site. Ces profils peuvent être extraits et utilisés comme documents indépendants par chaque site de démonstration pour examiner les pratiques actuelles et planifier la viabilité dans l'avenir. Les pratiques d'intégration décrites au moyen de l'instrument relatif aux indicateurs de changement à chaque site sont présentées au chapitre 4. Le chapitre 5 porte sur les conclusions tirées d'une analyse transversale d'entrevues effectuées à chaque site avec des informateurs clés, ainsi qu'à des réunions provinciales d'intervenants des programmes *Early Intervention*, *Talk With Me/Parle-moi*, *Family Resource* et *Bébés en santé et moi* de VON. Une analyse transversale de l'utilisation et des données financières est présentée au chapitre 6, alors que le chapitre 7 expose les points saillants des changements apportés à la politique provinciale dans le contexte de la prochaine restructuration des services à la petite enfance annoncée dans le document *Les enfants d'abord : Positionnement de la petite enfance pour l'avenir!*, publié en juin 2012 par le gouvernement du Nouveau-Brunswick, et qui décrit les éléments et les échéances du plan d'action triennal de la province. Le dernier chapitre du rapport présente un sommaire des résultats de la recherche.

1.1 Contexte de la petite enfance

Lors des consultations menées par la province du Nouveau-Brunswick en 2007 sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, les parents ont dit qu'ils voulaient que les services offerts dans leur collectivité soient intégrés en un endroit où ils pourraient aller pour obtenir des renseignements, de l'aide pour préparer leurs enfants pour l'école et des réponses à des questions sur l'éducation des enfants. (Centres de développement de la petite enfance du N.-B. – Projet pilote, p. 5). En 2009, quatre sites provinciaux ont été désignés pour la démonstration de cette approche de services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. L'objectif à court terme de ces centres était d'offrir de manière transparente des programmes pour les enfants et les parents en assurant la coordination et la mise en contact de programmes de maternelle, de programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, de services de soutien pour les parents et de ressources communautaire. L'objectif à long terme était de jeter des bases solides durant la petite enfance afin de renforcer la capacité des enfants à améliorer leurs chances de réussite dans la vie, et de démontrer des modèles de développement, d'apprentissage et de garde des jeunes enfants afin d'éclairer les politiques publiques.

Le Nouveau-Brunswick n'est pas seul à reconnaître les avantages à long terme du soutien et des services à la petite enfance. Dans plusieurs pays occidentaux, la petite enfance est devenue le point central d'une réorganisation sur les plans pédagogique, social et économique (Vincent & Ball, 2006; Moss, 2007; McCain, Mustard & McCuaig, 2011). Des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont pris des mesures pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants dans le cadre de leurs réformes économiques et sociales (OCDE, 2012). La petite enfance a toujours été abordée sous deux angles – éducation et garde – chacun ayant des objectifs, des mandats et des interprétations radicalement différents (Moss, 2011). Des systèmes de prestation de services à la petite enfance fracturés sont susceptibles de réduire l'accessibilité et la disponibilité des programmes et des ressources, de dédoubler les services et de gaspiller des ressources. Pour résoudre ces problèmes, plusieurs pays ont opté pour des services intégrés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et en ont transféré la responsabilité aux ministères de l'éducation nationaux ou provinciaux (Kaga, Bennett & Moss, 2010).

De récentes études internationales ont cherché à comprendre le processus d'intégration de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants aux ministères de l'éducation. *Caring and Learning Together* (2010), une étude multinationale portant sur cinq pays (Brésil, Jamaïque, Nouvelle-Zélande, Slovaquie et Suède), conclut que, même si le degré d'intégration diffère largement d'un pays à l'autre, les plateformes et les infrastructures d'éducation contribuent à soutenir l'intérêt pour du personnel (relativement) bien formé et pour le curriculum, ainsi qu'à des services accessibles et abordables, comme outil de base pour la pratique (p. 80). Le document *Petite enfance, grands défis III* (2012) porte sur l'impact que des programmes et services de qualité pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants ont, à court et à long terme, sur les résultats pour les enfants et les familles. L'étude suggère qu'un meilleur accès et le coût abordable ne produisent pas les résultats attendus si on ne porte pas attention à la qualité.

Au Canada, trois études ont été déterminantes sur les politiques provinciales en ce qui concerne l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. *L'étude sur la petite enfance : Inverser la véritable fuite des cerveaux* (McCain & Mustard, 1999) a agi comme catalyseur en suscitant l'intérêt général sur la manière dont la qualité des expériences d'apprentissage et de garde des jeunes enfants façonne les structures et les fonctions cognitives et sur les conséquences à long terme pour les individus et la société. Le rapport *Early Years Study 2: Putting Science into Action* (McCain, Mustard & Shanker, 2007) porte sur le cadre politique nécessaire pour améliorer les conditions de la petite enfance, dans l'objectif à long terme de la santé de la population. Plus récemment, *Le point sur la petite enfance 3 : Prendre des décisions, agir* (McCain, Mustard & McCuaig, 2011) décrit les pratiques prometteuses actuelles de la province et fournit un instrument – *L'Index de l'éducation de la petite enfance* – conçu pour évaluer le financement, les politiques, l'accès et la qualité de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants dans chaque province.

En 2008, le Nouveau-Brunswick a réagi à la nécessité d'améliorer l'apprentissage et la garde des jeunes enfants en lançant une demande de propositions aux collectivités afin qu'elles deviennent des *sites de démonstration pour la petite enfance*. Quatre centres, représentant les secteurs francophone et anglophone dans deux milieux urbains et deux milieux ruraux, ont été sélectionnés. Chaque centre de développement de la petite enfance (CDPE) a reçu une subvention de 100 000 \$ par année du gouvernement pendant trois ans, et a

participé à l'évaluation triennale. À la fin de la première année, cinq autres CDPE, financés par la Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF), ont été ajoutés à l'étude. Entre septembre 2009 et juin 2012, les sites du réseau Carleton/York/Victoria (CYV) ont reçu 460 000 \$ en subventions de la fondation où La Boussole de Kent a obtenu 125 000 \$ pendant cette même période. Au cours de l'année transition 2012-2013, ces sites continueront de recevoir un soutien de la MWMFF; 220 000 \$ seront attribués sites CYV et 55 000 \$ à La Boussole. Le total du financement de la fondation inclut les coûts de détachement associés à l'embauche d'un assistant/coordonateur de recherche à partir de janvier 2011. Les neuf sites ont reçu du financement de la MWMFF dans les domaines de la communication, du développement et de la recherche, ainsi que pour des activités d'apprentissage dirigées par le groupe de recherche en santé et en éducation (HERG) de l'Université du Nouveau-Brunswick.

Cette recherche provinciale dirigée par le HERG a utilisé un cadre d'évaluation de cas pour étudier le processus selon lequel les huit CDPE organisaient les services à la petite enfance dans un cadre pédagogique et les mettaient en relation. Chaque cas a été décrit à l'aide de données qualitatives et quantitatives. Un profil global a été formulé au moyen d'analyses croisées, chaque année de l'étude.

1.2 Contexte économique

Mikkonen & Raphael (2010) de l'Université York ont mené une étude sur les déterminants sociaux de la santé au Canada. Ils avancent que « plus longtemps un enfant vit dans des conditions de défavorisation matérielle et sociale, plus il risque d'aboutir à de graves des problèmes de santé et de développement » (p. 23). Les effets cognitifs et affectifs d'une longue exposition à la pauvreté et à la défavorisation ont des conséquences à long terme sur les enfants canadiens. De surcroît, les expériences préjudiciables vécues dans la petite enfance peuvent « engendrer un sentiment d'inefficacité, ou de résignation acquise, ce qui constitue un déterminant majeur de mauvaise santé » (p. 23). L'absence d'une exposition précoce à des environnements d'apprentissage sains durant les années préscolaires a été reliée à de bas niveaux de scolarisation plus tard dans la vie. Selon Mikkonen & Raphael, « une façon d'amoindrir le lien entre le statut socioéconomique et le sort développemental de l'enfant consiste à offrir une bonne éducation aux jeunes enfants, quel que soit l'avoir des parents » (p. 23).

Même si l'on reconnaît que l'accès à une place réglementée de garde d'enfants est essentiel pour le bien-être des enfants, « seulement 17 % des familles canadiennes peuvent en profiter » (p. 24). La mise sur pied de programmes complets d'apprentissage et de garde des jeunes enfants a été reconnue comme une mesure essentielle pour améliorer la santé dans tout le pays. Les implications de l'élaboration de politiques sont vastes, et touchent les enjeux suivants :

- Garantir à toutes les familles des garderies de qualité et abordables, quels que soient leur richesse ou leur niveau de revenu.
- Fournir un soutien et des avantages aux familles par l'entremise de politiques publiques comme base d'un développement sain des jeunes enfants.
- Assurer une rémunération et des prestations d'assurance sociale plus élevées pour réduire la pauvreté infantile.

- Améliorer la qualité de vie dans la collectivité, diminuer les problèmes sociaux et renforcer le rendement de l'économie canadienne (Mikkonen & Raphael, 2010, p. 24).

En présentant l'analyse des coûts-bénéfices des programmes pour la petite enfance, *Le point sur la petite enfance 3* (2011) indique les avantages tirés des investissements publics dans des services intégrés pour la petite enfance. Ces avantages comprennent l'augmentation des recettes fiscales provenant de parents qui sont en mesure de travailler ou d'améliorer leurs compétences; la réduction de l'utilisation des services de soins de santé, de prestations sociales, de protection de l'enfance, de justice pénale et d'éducation spécialisée; pour les enfants, meilleure préparation à l'école; augmentation du nombre de diplômés du secondaire et du postsecondaire; et une plus grande productivité dans la vie active. Selon les chercheurs, les programmes d'apprentissage et de garde de la petite enfance offrent également d'autres retombées économiques. Susan Prentice (2004) suggère que les services de garde d'enfants soient considérés comme déterminants pour le développement économique régional. Elle a en effet constaté que, pour chaque poste de garde d'enfants créé dans l'une des 620 garderies de Winnipeg, 2,15 autres emplois ont été créés ou maintenus. Une analyse effectuée par le chercheur Robert Fairholm (2009) incite les décideurs à considérer les services préscolaires comme un stimulus économique. Investir un million de dollars dans les services de garde générerait « 43 % plus d'emplois que le secteur immédiatement supérieur et quatre fois le nombre d'emplois générés par des dépenses totalisant un million de dollars dans la construction » (p. 69). Non seulement plus d'emplois sont créés, mais chaque dollar consacré aux services de garde d'enfants permet d'augmenter le PIB de 2,50 \$. Selon Fairholm, les conséquences au plan fiscal sont étonnantes. Pour chaque dollar investi, les salaires provenant de la hausse du nombre d'emplois généreraient 90 cents en recettes fiscales pour les gouvernements fédéral et provincial. Par ailleurs, une autre étude (Fortin, 2010) indique que, pour chaque dollar investi dans les programmes québécois pour la petite enfance, le gouvernement du Québec reçoit 1,05 \$ en recettes fiscales.

1.3 Pratiques prometteuses

Le Canada s'est traditionnellement appuyé sur la recherche effectuée aux États-Unis et ailleurs pour trouver des modèles viables de prestation de services intégrés pour la petite enfance. Toutefois, *Le point sur la petite enfance 3* (2011) a passé en revue des initiatives canadiennes qui pouvaient servir à éclairer des aspects de la petite enfance au Canada et dans les divers contextes de ses régions. Le rapport de Camil Bouchard, *Un Québec fou de ses enfants* (1992), a eu un impact important sur la vie des parents, des familles et des enfants au Québec. Plus d'une décennie plus tard, les frais de garde au Québec ont été plafonnés à 7 \$ par jour; le nombre de femmes faisant partie de la population active, alors le plus faible au pays, est maintenant le plus élevé au Canada; 85 % des pères québécois prennent un congé parental; la moyenne nationale est de 12 %; les résultats des élèves québécois aux tests normalisés, alors inférieurs à la moyenne nationale, sont maintenant supérieurs à celle-ci; et au Québec, la pauvreté des enfants a baissé de 50 %. Alors que les gouvernements reconnaissent les avantages à long terme de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants mis en évidence par les résultats de telles recherches, plusieurs hésitent encore à engager les investissements économiques nécessaires pour mettre en œuvre de nouveaux mécanismes et de nouvelles méthodes de prestation de services. Par contraste, le Québec démontre les avantages à long terme

de l'investissement public dans les services à la petite enfance. Qui plus est, l'impôt sur le revenu retourné à la province par les mères au travail couvre l'ensemble des coûts des services provinciaux de garde d'enfants (Mustard, McCain & McCuaig, 2011).

Le projet de démonstration *Toronto First Duty* (TFD) visait à tester la faisabilité et les effets d'un modèle universel d'intégration des services de garderies, de maternelle, de soutien familial et d'autres services dans des carrefours communautaires en milieu scolaire (Corter & Pelletier, 2010, p. 45), en vue d'améliorer la qualité des programmes et politiques pour la petite enfance, à l'échelle régionale et provinciale. Ce modèle de prestation intégrée des services visait à offrir les divers programmes pour la petite enfance à partir des écoles et à créer un accès transparent aux services d'apprentissage et de garde pour les enfants, les femmes enceintes, les nouveaux arrivants et leurs familles, les mères et les pères au foyer, les parents seuls ainsi que les ménages à deux revenus. L'infrastructure éducative visait à assurer des services universels de grande qualité, à la fois accessibles et abordables pour les familles. Cette vision de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants reflète les besoins uniques et la diversité des communautés, favorise la cohésion sociale, renforce les réseaux sociaux et enrichit les environnements d'apprentissage pour tous. Les résultats de la recherche du projet *Toronto First Duty* soulignent l'importance d'une approche globale et démocratique de l'apprentissage, et la reconnaissance et l'engagement des familles comme partenaires clés dans le développement de leurs enfants.

Petite enfance, grands défis III (2012) et *Le point sur la petite enfance 3* (2011) reconnaissent la force de l'approche de la petite enfance adoptée par l'Île-du-Prince-Édouard. En 2008, le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard a reconnu le rôle de services d'éducation préscolaire de qualité, et a annoncé la création d'un plan stratégique pour tenir compte des nouvelles réalités sociales et économiques. Les actions découlant de ce plan comportaient le financement public de maternelles à temps plein dans les écoles primaires de l'île, la responsabilité liée aux programmes des premières années revenant au nouveau ministère de l'Éducation et de la Petite enfance, et la création d'un réseau de centres de la petite enfance sous gestion publique assurant des programmes d'apprentissage et de garde pour les enfants de moins de quatre ans.

À partir des enseignements tirés des sites de démonstration, plusieurs pratiques prometteuses ont été dégagées afin de favoriser l'intégration des programmes et des services portant sur les besoins uniques des familles, des parents et des enfants. Les enseignements ont été glanés parmi les succès et les défis des CDPE. Selon les résultats, la création et l'expansion des programmes et services à la petite enfance dépendent des relations et des visions communes établies au niveau de la collectivité. Ces relations et les politiques qui les ont facilitées étaient essentielles pour démontrer comment le processus d'intégration prend place au niveau communautaire. La durabilité et l'« utilisation » dépendent de la création et de la mise en œuvre d'une politique publique à l'appui de ces initiatives.

À l'échelle provinciale, les centres de ressources familiales se sont engagés à soutenir la création de sites de démonstration de CDPE. La collaboration entre les CDPE et les centres de ressources familiales a permis de fournir des ressources, notamment sous forme de don d'équipement, de matériel et de ressources humaines. Les centres de ressources familiales ont relocalisé des programmes dans des CDPE en milieu scolaire, élargi des programmes existants et élaboré de nouvelles initiatives conjointes visant à répondre aux besoins des régions

et des familles. Les éducatrices des centres de ressources familiales siègent souvent à des comités de la petite enfance. Plus précisément, le *Valley Family Resource Centre* a contribué à toutes les phases de développement des sites Carleton-York-Victoria (CYV), en participant à la planification, à la mise en œuvre et aux activités administratives. Cette organisation administre aussi le financement et les subventions de la MWMFF pour le compte des sites du réseau CYV, et elle continue de jouer un rôle clé dans la poursuite de la croissance et du développement des services et du soutien de la petite enfance dans la région. D'autres partenariats importants à l'échelle régionale portent sur des programmes existants comme *Parle-moi*, *Bébés en santé et moi* de VON et *Early Intervention*. Ces liens et relations ont permis de supprimer les cloisonnements actuels, en assurant une prestation plus efficace, efficiente et rentable des programmes et des services.

Au niveau des écoles, les directeurs, les coordonnatrices en transition scolaire et les directrices de site ont travaillé de concert pour faciliter la création de liens entre les enfants et les CDPE et la communauté scolaire dans son ensemble. La création d'une équipe de transition, composée d'administrateurs, d'enseignantes de la maternelle et d'éducatrices de la petite enfance, est une pratique qui a fait ses preuves pour combler les lacunes et créer des occasions de travailler en équipe, à partir d'une vision commune. D'autres pratiques d'intégration réussie comprenaient des activités mensuelles rassemblant les classes de maternelle et les enfants d'âge préscolaire, des activités intégrées destinées à toute l'école et la mise en commun des ressources et des locaux de la bibliothèque, de l'éducation physique et de la musique.

1.4 Évaluation des sites de démonstration pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick

La présente section donne un aperçu du plan d'évaluation triennale des sites de démonstration pour la petite enfance. Cette évaluation visait à fournir un moyen d'étudier les activités de l'initiative et de documenter les enseignements tirés des processus de développement et de mise en œuvre associés à chacun des centres de développement de la petite enfance. Cette recherche a aussi permis d'examiner les impacts et les changements liés aux services intégrés pour la petite enfance à la suite de l'initiative.

1.4.1 Objectif de la recherche

Le principal objectif de cette évaluation consistait à faire rapport sur les perspectives, les processus et les pratiques liés à l'initiative de démonstration des centres de développement de la petite enfance (CDPE). Plus précisément, ce rapport final de recherche pour la troisième année examinera les enjeux de la mise en œuvre des programmes, à savoir :

- Si les indicateurs de changement ont progressé selon une échelle allant de la coexistence à la coordination des services ainsi qu'à leur intégration dans les six catégories suivantes :
 1. Environnement d'apprentissage préscolaire
 2. Équipe de la petite enfance et prestataires de services
 3. Structure de direction et de gestion

4. Processus d'accès et d'admission
 5. Possibilités de participation des parents et de la collectivité et activités
 6. Langue et identité culturelle
- Si les processus de prestation des nouveaux services sont efficaces et efficients, notamment ceux qui concernent l'admissibilité des clients, l'application et l'examen des décisions, la facilitation de la planification et les mécanismes de financement.
 - Quelles dépenses et ressources (monétaires et en biens et services) mises en commun par les partenaires sont nécessaires pour la viabilité financière à long terme des sites de démonstration.

Même si la possibilité de tirer des conclusions portant sur les résultats des programmes est restreinte par la période relativement courte de mise en œuvre, soit trois ans, la recherche tente de décrire des résultats nouveaux ou prometteurs concernant les impacts des programmes sur les enfants, les familles et les collectivités.

1.4.2 Équipe de recherche

L'équipe de recherche du projet est formée de membres du groupe de recherche en santé et en éducation (HERG) de l'Université du Nouveau-Brunswick. Les membres de l'équipe sont responsables de l'élaboration et de l'exécution des activités de collecte de données clés et des rapports. Les chercheurs tiennent aussi des consultations auprès des membres de la direction et du personnel des sites de démonstration sur les enseignements qui se dégagent des processus et de l'analyse de la collecte de données. L'équipe de recherche effectue régulièrement des visites sur les sites et organise des rencontres en personne avec des membres du personnel de chaque site, et entretient des communications régulières par courriel, par courrier et par téléphone.

Lors des rencontres périodiques avec le comité consultatif provincial, des rapports d'étape et des comptes rendus des enseignements découlant des activités de collecte de données sont présentés par l'équipe de recherche. Les membres de ce comité font des commentaires à l'équipe sur des problèmes qui surgissent en lien avec les processus de collecte de données, de même que sur les conséquences des thèmes de la recherche et des enseignements tirés tout au long de l'étude.

1.4.3 Élaboration de la recherche

Aux fins de l'initiative, une méthodologie axée sur des études de cas a facilité l'étude systématique des situations et des expériences. Les méthodes descriptives utilisées pour les études de cas ne comportent pas de manipulation de variables, et n'établissent pas de cause à effet. Pour fournir des *descriptions approfondies* (Geertz, 1973), les chercheurs ont dû en arriver à une compréhension très fine du contexte, en établissant et en maintenant des relations mutuellement authentiques avec les participants tout au long de l'étude pluriannuelle.

Les méthodes d'étude de cas font appel à plusieurs techniques de collecte de données, comme des récits, l'examen de documents, des méthodes d'observation et des entrevues avec des informateurs clés et des groupes de discussion, de même qu'à des mesures plus structurées et normalisées (Berg, 1998). Les chercheurs ont examiné les caractéristiques qui reflétaient les contextes uniques dans

lesquels les interventions étaient effectuées. Les quatre premiers sites de l'étude, sélectionnés par le gouvernement du Nouveau-Brunswick au moyen d'un processus d'appel d'offres, représentaient les caractéristiques linguistiques, économiques et géographiques uniques à la province du Nouveau-Brunswick. D'autres sites ont été sélectionnés par la MWMFF selon les mêmes critères. La diversité culturelle, socioéconomique et linguistique représentée par ces huit sites constituait un terrain fertile pour étudier les nouvelles pratiques, les liens dans la communauté et les processus de recherche de solution dans les sites et entre les sites.

1.4.4 Domaines d'étude

Les données recueillies pendant la troisième année de cette initiative d'étude de cas ont été examinées sous les aspects suivants :

- Y avait-il cohérence entre les objectifs et les activités des CDPE et le cadre global de prestation de services du projet? Des domaines de convergence et de divergence ont-ils été observés dans les activités des sites?
- L'initiative a-t-elle permis d'atteindre et de mobiliser les enfants, les familles et la communauté?
- Les participants, les intervenants et le personnel étaient-ils satisfaits des activités mises en œuvre dans les différents centres?
- Quels défis sont apparus lors de la mise en œuvre du programme? Comment ont-ils été abordés? Ont-ils influé sur la prestation des services?
- Dans quelle mesure l'initiative a-t-elle contribué au développement des pratiques d'intégration des services à la petite enfance dans les principales composantes du programme?
- Quels enseignements la mise en œuvre de cette initiative a-t-elle permis de tirer?
- Que faut-il cibler pour améliorer l'efficacité des services à la petite enfance au Nouveau-Brunswick?
- Quels étaient les coûts opérationnels et les soutiens financiers associés à chaque CDPE? De quelle manière ces considérations influencent-elles l'élaboration et la mise en œuvre de programmes ainsi que la prestation des services?

1.4.5 Phases d'évaluation

Un thème commun à tous les aspects de l'initiative était l'encouragement de relations de travail positives et collaboratives entre les équipes de personnel de la petite enfance, les prestataires de services, les partenaires communautaires, les administrateurs scolaires, les parents et les enfants. L'accent était également mis sur l'établissement d'un dialogue avec les participants et sur la mise en commun des enseignements afin d'éclairer l'élaboration des processus et des pratiques dans les sites. L'ensemble de l'évaluation des CDPE comportait six phases. Le travail de collecte de données pour chaque phase est décrit ci-dessous.

Phase 1 : Consultations préliminaires et examen de la documentation

Au début de l'initiative, des visites des sites de démonstration ont été effectuées afin de faciliter les rencontres avec les représentants des équipes de la petite enfance et les partenaires communautaires. Les prestataires de services à la petite enfance de la collectivité, la Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) et le comité consultatif provincial d'évaluation ont aussi été rencontrés dès le début afin d'assurer une même compréhension de la vision et des objectifs du modèle de prestation de services à la petite enfance

proposé. Durant cette phase, un examen des ressources et documents pertinents a été effectué afin d’approfondir la compréhension des profils des sites de démonstration.

Phase 2 : Création d’un modèle logique du projet

Les idées de fond qui sont ressorties à la suite des visites des sites ainsi que l’examen préliminaire de la documentation ont servi de point de départ pour la création du plan d’évaluation. Les données recueillies ont aussi permis la création d’un modèle logique préliminaire pour l’initiative de CDPE. Le modèle logique donnait un aperçu général des principaux éléments du plan de mise en œuvre proposé pour les CDPE, notamment les hypothèses, les objectifs, les intrants (ressources, participants), les extrants et les résultats (immédiats, à court terme et à long terme). Une fois terminé, le modèle logique a été soumis à l’examen du comité consultatif provincial d’évaluation et des représentants des sites de démonstration. Les commentaires ont été intégrés, et le modèle logique a été finalisé (voir l’annexe A). Le cadre a été adopté et a ensuite été utilisé pour structurer les activités prévues de mise en œuvre et de collecte de données pour l’évaluation des CDPE. Le cadre finalisé a servi de guide pour la création d’un modèle logique pour chaque site de démonstration, qui reflète les caractéristiques et besoins uniques à chaque région.

Phase 3 : Développement d’instruments et de processus de collecte de données

Cette phase comportait l’élaboration d’instruments et de procédures de collecte de données pour le plan d’évaluation proposé. Des consultations ont été effectuées auprès du comité consultatif provincial d’évaluation pour confirmer que les méthodes de collecte et d’étude des données étaient éthiques et sensibles aux besoins des équipes de la petite enfance, des prestataires de services, des partenaires communautaires, des parents et des enfants; et efficaces pour fournir l’information essentielle à cette évaluation. Les méthodes de collecte de données ont été conçues de façon à produire des données qualitatives et quantitatives, et comprenaient :

- des observations sur place;
- l’examen des données administratives;
- des entrevues avec des parents, des membres des équipes des CDPE et des prestataires de services;
- des séances de consultation avec des membres des équipes des CDPE, des prestataires de services et des parents;
- des sondages auprès des parents, des membres des équipes des CDPE, des prestataires de services, des bénévoles et des membres de la collectivité;
- des journaux des activités;
- des données de fonctionnement concernant le respect des budgets des CDPE et l’aide en biens et services provenant des prestataires de services et d’autres partenaires.

À la fin de cette phase, les processus éthiques suivis dans le milieu universitaire s’appliqueraient aux autres phases de collecte de données. Il fallait définir certaines procédures nécessaires pour satisfaire aux normes établies par *l’Énoncé de politique des trois Conseils* :

Éthique de la recherche avec des êtres humains. Une fois les considérations éthiques approuvées, les phases suivantes de la collecte de données ont débuté.

Phase 4 : Mise en œuvre des activités de collecte de données

Avant le début de la collecte de données, on a expliqué aux participants le but de la recherche sur les CDPE, de même que la nature de leur participation à l'évaluation du programme. On a ainsi expliqué aux intervenants que, sauf avec le consentement express de chaque participant, ou à sa demande, les réponses seraient gardées confidentielles et que seulement l'ensemble des réponses servirait pour faire des commentaires sur la mise en œuvre et les résultats de l'initiative d'évaluation des CDPE. Après obtention du consentement des participants, la collecte de données a débuté. Elle a été effectuée dans la langue officielle choisie par les participants.

La collecte de données a été effectuée de façon continue au cours des trois ans de la mise en œuvre des CDPE. Elle a aussi été organisée de façon que les principaux enseignements puissent éclairer et améliorer la mise en œuvre des CDPE. Voici diverses activités de collecte de données effectuées dans le cadre du plan global d'examen du projet.

Observations sur place

Des visites à chaque site ont été effectuées régulièrement. Elles avaient pour but de donner l'occasion à l'équipe de recherche de participer à un échantillon des programmes offerts par chaque site de démonstration de CDPE. Des conversations informelles se déroulaient avec chacun des membres de l'équipe, les prestataires de services, les administrateurs scolaires, les parents et les bénévoles. Des notes d'observation étaient prises pendant et après les visites des sites.

Entrevues menées avec les informateurs clés

Plusieurs entrevues ont été effectuées avec des membres de l'équipe de CDPE et des prestataires de services tout au long de l'étude triennale. Des questions étaient préparées pour chaque ronde d'entrevues, et des occasions de conversations ouvertes étaient aussi offertes. Les entrevues ont été enregistrées sur support numérique pour assurer l'intégrité des données. Des entrevues ont aussi été effectuées avec des parents qui participaient activement aux programmes de CDPE. Un échantillon de parents qui avaient participé aux programmes, s'étaient portés volontaires pour planifier la programmation du site, y contribuaient déjà ou avaient été membres de l'appareil de gouvernance local, ont été rencontrés en entrevue. La sélection des informateurs a été effectuée en consultation avec l'équipe de chaque CDPE et les prestataires de services de la région. Ces activités de collecte de données ont permis de documenter les grands thèmes liés au développement et à la mise en œuvre des programmes de CDPE dans les huit sites de démonstration.

Planification de la main-d'œuvre et registres d'activités de mise en œuvre

Après les activités initiales de planification et de mise en œuvre, les membres du personnel ont été invités à remplir un journal d'activité de deux pages. Cette forme de collecte de données a permis de relier les principales initiatives aux objectifs, aux activités et aux résultats définis dans le modèle logique de CDPE. Le registre des activités a permis aux membres du personnel de présenter des observations et des réflexions sur la mise en œuvre des résultats. On a aussi demandé aux parents qui avaient participé à des programmes spéciaux de remplir une feuille de réflexion sur les activités.

Réflexions du groupe de discussion des prestataires de services, des partenaires communautaires et des parents

Des séances de réflexion de groupe de discussion ont été tenues pour chaque équipe et prestataire de services afin de recueillir des idées pertinentes sur la mise en œuvre des activités de CDPE, les défis rencontrés, les réussites obtenues et les enseignements.

Enquêtes de suivi auprès des équipes de CDPE, des prestataires de services, des partenaires communautaires, des bénévoles et des parents

Des suivis ont été effectués la première et la deuxième année auprès des membres des équipes de CDPE, des prestataires de services, des parents et des membres de la collectivité afin de documenter les résultats et les secteurs d'impact liés à l'exécution d'activités et d'initiatives de prestation de services intégrés. Cette collecte de données a facilité la documentation des points de vue des participants sur les programmes de CDPE mis en œuvre, en tenant compte du niveau de mobilisation, de la nature de la participation ou de la collaboration, du degré de satisfaction, des mesures à prendre ou du suivi à effectuer et des secteurs de changement ou d'impact.

Données opérationnelles et administratives

Des fiches opérationnelles ont été remplies dans le cadre des processus de rapport mensuel des sites. Ces fiches portent sur les domaines d'étude, les activités et les résultats sur des périodes de référence données, les dossiers d'admission et de présence et le soutien de volontaires et l'aide en biens et en services fournie par les partenaires communautaires. La synthèse de ces données a fourni une importante source de données probantes sur les niveaux de prestation de services intégrés et de pénétration dans les communautés.

Phase 5 : Gestion, synthèse et analyse des données

Les activités de gestion, de synthèse et d'analyse des données se sont déroulées de façon simultanée, interactive et continue tout au long des trois ans de l'enquête. Les données résultant de domaines communs de l'étude ont été fusionnées et entrées dans une base de données du projet, par grandes catégories. Elles ont ensuite été classées par thèmes, et ces thèmes ont été validés lors de conversations suivies avec des équipes des CDPE, des prestataires de services, des partenaires des collectivités et des parents participants.

Phase 6 : Rédaction du rapport et communication des enseignements

Des mises à jour périodiques ont été présentées au comité consultatif provincial d'évaluation et aux responsables de la MWMFF chargés du projet, avec une attention particulière sur les enseignements tirés de l'initiative de démonstration des CDPE. Des ateliers et symposiums conjoints ont eu lieu tout au long de la période d'évaluation de trois ans, et ont fourni des occasions spéciales de présenter les grands thèmes et les conclusions de la recherche aux membres du personnel des CCDPE et aux intervenants communautaires. Des rapports annuels et intérimaires ont été soumis aux autorités du projet, culminant avec le présent rapport final, qui contient l'ensemble des conclusions et résultats de l'initiative.

1.4.6 Sources des données

Dans cette étude de cas, les sources des données étaient liées aux éléments clés de la recherche. Ces liens sont indiqués en détail dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Sources des données

Domaine d'étude : Mise en œuvre	Instruments de recherche
<p>Comment les politiques publiques éclairent un modèle de prestation de services intégrés pour la petite enfance étroitement lié au milieu scolaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examen des documents de politiques publiques et des entrevues avec des décideurs. • Notes d'observation des visites des sites • Entrevues avec les informateurs clés (tous les intervenants) • Groupes de discussion
<p>Comment et pourquoi les indicateurs de changement progressent selon une échelle allant de la coexistence à la coordination des services ainsi qu'à leur intégration dans les six catégories suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Environnement d'apprentissage préscolaire • Équipe de la petite enfance et prestataires de services • Structure de direction et de gestion • Processus d'accès et d'admission • Possibilités de participation des parents et de la collectivité et activités • Langue et identité culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs de changement • Instrument relatif aux indicateurs de changement adaptés aux sites francophones
<p>Dans quelle mesure les processus de prestation de services sont efficaces et efficients quant au processus d'admissibilité, d'examen des candidatures et des décisions, à la planification et la facilitation et aux mécanismes de financement dans les quatre sites de démonstration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Notes d'observation des visites des sites • Examen des documents sur les politiques des sites • Entrevues avec des informateurs clés • Suivi administratif (utilisation)
<p>Quelles dépenses et ressources (monétaires et en biens et services) mises en commun par les partenaires sont nécessaires pour la viabilité financière à long terme des sites de démonstration.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi financier • Montage (exposés budgétaires et dons en biens et en services) • Suivi trimestriel des dons en biens et en services et des dépenses
<p>Quels processus d'évaluation contribuent à une meilleure compréhension de l'impact sur les enfants, les familles et les communautés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi administratif de l'utilisation • Entrevues menées avec les informateurs clés • Fiches de commentaires des parents et des participants

2. Principaux éléments des résultats de la recherche pour les années 1 et 2

2.1 Incidences

Les incidences perçues, relatives aux centres de la petite enfance, ont été recueillies au cours des deux premières années de la mise en œuvre du programme, au moyen d'entrevues auprès des informateurs clés ainsi que de groupes de discussion composés de divers acteurs. Les observations faites sur le terrain et la technique de vérification des membres ont permis aux chercheurs de confirmer des thèmes émergents. Les résultats relatifs aux incidences au cours des deux premières années de mise en œuvre du programme sont présentés sous les rubriques suivantes :

- Accessibilité et disponibilité des programmes pour les enfants, les parents et les familles
- Création d'une transition plus harmonieuse entre la petite enfance et la maternelle
- Incidences sur les éducateurs/éducatrices de la petite enfance
- Incidences sur les prestataires de services et les partenaires communautaires

2.1.1 Accessibilité et disponibilité des programmes pour les enfants, les parents et les familles

Les expériences personnelles offrent le point de vue des parents sur les centres de la petite enfance. Ces expériences prouvent les avantages qu'offrent des services intégrés, en particulier pour les familles vivant dans des environnements à risque. Dans le modèle intégré, les prestataires de services ne travaillent pas en vase clos avec l'enfant, mais font participer la famille et l'ensemble du personnel, haussant ainsi la barre liée à leur pratique et créant un environnement qui renforce les interventions. Les partenaires communautaires ont également indiqué certains avantages, comme une diminution des déplacements et des tâches administratives liés au modèle intégré, ce qui a permis de faciliter la prestation de programmes directs aux familles.

Les parties prenantes ont indiqué que les mesures suivantes étaient importantes pour améliorer l'accès aux programmes et leur disponibilité :

- Création de services de garde d'enfants agréés répondant aux besoins de la communauté
- Mise en œuvre de programmes et de services répondant aux besoins uniques des enfants, des parents et des familles
- Élargissement des services et des programmes destinés aux parents et aux enfants
- Création d'un environnement d'apprentissage accueillant
- Services d'identification précoce, évaluations et prestation de programmes et de services destinés aux enfants ayant des besoins particuliers

- Création d'un centre d'apprentissage préscolaire en tant que milieu offrant un éventail de services aux enfants, aux parents et aux familles

2.1.2 Création d'une transition plus harmonieuse entre la petite enfance et la maternelle

Les participants ont indiqué que les centres de la petite enfance favorisent une culture d'apprentissage, ce qui permet de mieux préparer les enfants à la transition vers la maternelle et le primaire. Les parents et les éducatrices de la petite enfance ont parlé d'une évolution dans la façon dont les enfants parlent de leurs expériences d'apprentissage. La méthode d'enseignement et d'apprentissage par la narration des centres ont permis aux enfants de parler de leur apprentissage et de ce qu'ils pensent de leurs réalisations. En outre, les activités des CDPE ont encouragé les élèves à développer un sentiment d'autonomie et de compétence qui leur a permis de se préparer à l'école. Apprendre dans un contexte social encourage également les enfants à reconnaître leurs forces, à se remettre en question ainsi qu'à utiliser le soutien de leurs pairs lorsque cela est nécessaire. Les parents et les éducatrices de la petite enfance ont indiqué que les enfants apprenaient souvent des stratégies d'adaptation qu'ils pouvaient utiliser à l'école et dans d'autres aspects de leur vie.

Les intervenants ont indiqué que les actions suivantes étaient très importantes pour faciliter les transitions :

- Faciliter les communications entre les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de maternelle
- Offrir aux parents et aux enfants la possibilité de faire partie de la communauté scolaire
- Réduire le niveau d'anxiété et les préoccupations à l'égard de l'école
- Offrir des programmes d'apprentissage de qualité qui favorisent le développement affectif, social et cognitif

2.1.3 Incidences sur les éducateurs/éducatrices de la petite enfance

Les éducatrices de la petite enfance ont indiqué développer des communautés d'apprentissage professionnelles avec d'autres éducatrices et enseignantes de maternelle. Selon les ÉPE, participer à ces communautés, tant au niveau local que provincial, permet de favoriser la croissance personnelle et professionnelle, ce qui en retour est valorisant. Ces éducatrices ont souligné l'importance de faire partie d'une équipe dotée d'une vision commune. Elles ont de plus parlé d'une croissance personnelle quant au développement et à l'acquisition de compétences professionnelles liées à la documentation narrative et au fait de prendre part à l'apprentissage des enfants, ainsi que grâce aux possibilités de perfectionnement professionnel au niveau provincial liées au document-cadre sur la petite enfance.

2.1.4 Incidences sur les fournisseurs de services et les partenaires communautaires

Un certain nombre de centres de la petite enfance ont indiqué se réunir régulièrement avec leurs partenaires communautaires et fournisseurs de services. Dans certains cas, les partenaires de la petite enfance se sont rencontrés dans le cadre d'un comité d'initiative sur la petite enfance (IPE), alors que d'autres ont créé des comités de partenaires directement lié aux centres.

Le Centre de ressources familiales du Nouveau-Brunswick a apporté un soutien important à cette initiative, aux niveaux provincial et local. Les centres qui ont créé de solides partenariats avec les CRF ont pu améliorer leurs programmes, réduire leurs coûts ainsi qu'accroître leur niveau d'utilisation et leur portée. Faire partie d'un centre de la petite enfance a permis aux partenaires et aux fournisseurs de services de :

- Avoir accès à un espace spécialement conçu pour l'éducation de la petite enfance;
- offrir de la souplesse quant aux horaires des programmes au cours de la journée et en soirée pour répondre aux besoins des enfants, des parents et des familles;
- communiquer avec les directrices de site, lesquelles jouent le rôle d'intermédiaire avec les parents et mettent ces derniers en relation avec des fournisseurs de services et des partenaires communautaires;
- observer les enfants et travailler avec eux dans leur environnement d'apprentissage;
- travailler avec les parents dans un cadre familial où ils se sentent en sécurité et où les possibilités de communication sont renforcées.

2.2 Principaux défis

Au niveau des sites, beaucoup de réussites ont été attribuées à la qualité des relations entre les différents intervenants. Toutefois, selon ces derniers, la bonne volonté ne suffira pas à favoriser le genre de changement qui, au Nouveau-Brunswick, est nécessaire pour tirer profit, au plan économique, scolaire, social, ainsi qu'au plan de la santé, d'une éducation et de services de garde d'enfants de qualité, accessibles par tous. Les parties suivantes présentent les données relatives aux différents défis et obstacles à l'intégration, lesquelles ont été recueillies lors des entrevues avec les informateurs clés, pendant les groupes de discussion, les observations sur le terrain ainsi que grâce aux rapports mensuels faits pendant les deux premières années de l'étude.

2.2.1 Leadership et pérennité

Les informateurs clés ont indiqué que la détermination des rôles et des responsabilités des membres d'un conseil d'un centre de la petite enfance restait un défi. Certains sites ont parlé de la nécessité de recruter, au sein de la communauté, et pour faire partie de ces conseils, certaines personnes possédant des compétences essentielles. Au cours de la deuxième année, les préoccupations liées à la durabilité des structures de direction ont occupé une place importante. Les centres financés par le gouvernement ont exprimé des préoccupations liées à des problèmes de direction, de gouvernance et de durabilité une fois l'initiative de démonstration menée à bien. Il existait d'autres questions quant à la viabilité des centres : comment faire en sorte que davantage de partenaires s'impliquent dans les centres, comment attirer plus de familles vers les services de garde après l'école, et comment aller de l'avant dans la planification de programmes de compétences parentales?

2.2.2 Gouvernance

Les participants ont exprimé un certain nombre de préoccupations liées à la durabilité des structures de direction. Plus précisément, les centres financés par le gouvernement ont indiqué qu'il y aurait des défis en matière de leadership, de gouvernance et de viabilité à l'issue

du projet de démonstration de trois ans. À cet égard, tous les sites ont privilégié la création de structures de gouvernance locales (comités ou conseils) responsables des politiques du programme, de l'allocation des ressources, de la planification et de la surveillance des services, ainsi que des décisions relatives aux ressources humaines. Toutefois, les préoccupations liées à l'engagement et au leadership provinciaux ont persisté tout au long de la période de démonstration.

2.2.2 Octroi de permis

Certains centres de la petite enfance ont indiqué que le processus d'obtention de permis était complexe et qu'ils n'arrivaient pas à s'y retrouver. Ils ont de plus indiqué qu'essayer de comprendre les différentes exigences des politiques et des pratiques des ministères du Développement social ainsi que de l'Éducation et du Développement de la petite enfance posait problème, à la fois pour les directrices de site ainsi que pour les coordonnatrices chargées de préparer la documentation et de veiller au respect des exigences en question. Le partage d'informations et d'expériences entre les sites du réseau CYV, ainsi que le soutien de la coordonnatrice de ce réseau, ont permis de réduire en partie ce stress.

2.2.3 Recrutement et rétention du personnel de la petite enfance

Les centres ont indiqué que trouver et retenir du personnel qualifié était un défi important, en particulier dans les centres francophones. Des préoccupations ont été exprimées quant aux inégalités salariales qui existent entre les éducatrices de la petite enfance, les enseignantes de maternelle et d'autres fournisseurs de services. Les participants ont souligné la nécessité de créer davantage de places en ligne dans les programmes d'éducation de la petite enfance des collèges communautaires du Nouveau-Brunswick afin de répondre aux besoins des étudiants qui travaillent.

2.2.4 Partenariats

Les informateurs ont indiqué un certain nombre de problèmes au cours des années 1 et 2 quant à la mise en place de protocoles de communication clairs avec les écoles et les districts, ainsi qu'à l'absence de directives précises dans les ententes de partenariat communautaires. Les fournisseurs de services ont indiqué qu'il y avait des différences quant aux mandats des programmes globaux et à ceux des programmes ciblés. Ont également été indiquées comme un domaine de défi les différences liées aux limites géographiques pour les ministères de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, du Développement social et de la Santé, ce qui a entraîné, pour certains centres, des difficultés pour trouver leurs fournisseurs de services régionaux. Il existait un troisième défi lié aux partenariats, c'est-à-dire les lacunes dans la prestation de services pendant la période comprise entre la fin du préscolaire et le début de la maternelle. Les informateurs ont indiqué que même si les enfants de la maternelle étaient immédiatement évalués et que des services étaient demandés, le temps d'attente correspondant à ces services pouvait se situer entre neuf mois et un an. Enfin, les participants ont indiqué que certains fournisseurs de services et partenaires communautaires n'avaient pas créé de liens avec les sites, et qu'il était donc nécessaire de communiquer clairement, au niveau provincial, leurs rôles et responsabilités par rapport aux centres de la petite enfance.

2.2.5 Participation des familles et de la communauté

Bien qu'il y ait eu de nombreux succès quant à la participation des familles et de la communauté, les informateurs ont indiqué que certaines familles passaient encore à travers les mailles du filet. Les principaux obstacles à avoir été mentionnés étaient les suivants : manque de communication, mauvaise compréhension des objectifs des centres de la petite enfance, transport et horaire des programmes. Les informateurs avaient indiqué que dans plusieurs centres, la prestation de services de garde d'enfants était perçue, par les exploitants de garderies privées, comme de la concurrence. La possibilité de comprendre les besoins uniques des familles et des communautés avait été signalée comme défi supplémentaire. Les sites utilisaient les deux stratégies suivantes pour remédier au problème : représentation des parents au sein de leur conseil et création d'un plan formel pour recueillir les réactions des parents.

2.2.6 Questions de politique au niveau provincial

Les intervenants étaient tous d'avis que les pratiques d'intégration permettaient d'améliorer les services de garde et d'éducation à la fois pour les familles, les parents et les enfants. Ceux-ci avaient toutefois identifié quatre défis qui nécessitaient des changements structurels :

- *Lacunes se rapportant aux services, entre le préscolaire et la maternelle.* Certains intervenants avaient indiqué que les services pourraient se terminer lorsque l'enfant entrait à l'école, et que les tests pouvaient avoir besoin d'être répétés et les interventions réintroduites.
- *Modifier la Loi sur l'éducation*, laquelle prévoit la scolarisation des enfants de 5 à 21 ans, pour ajouter les centres de la petite enfance aux responsabilités du ministère de l'Éducation
- *Les ressources et le financement ne sont pas mis en commun* pour que les fournisseurs de services puissent travailler ensemble en vue d'offrir une approche globale aux enfants et à la famille.
- *Les lois sur la protection de la vie privée* constituent un obstacle pour les partenaires désireux de partager de l'information et de collaborer à la mise en place de services complets destinés aux enfants et aux familles.

2.2.7 Obstacles à l'intégration

Lorsqu'il s'agit de considérer les possibilités d'intégration des programmes préscolaires des enfants de quatre ans aux programmes de maternelle, certains sites ont rencontré des obstacles liés à la convention collective des enseignants et à ses lignes directrices quant à la taille des classes et à la charge de travail des enseignants. Les intervenants ont également indiqué que la perception liée à un manque de communication entre le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance ainsi que la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick créait un défi important quant à la création de programmes intégrés qui soient novateurs.

2.3 Enseignements tirés

2.3.1 Direction et gestion

Un certain nombre d'enseignements ont été tirés à partir des centres possédant des conseils qui fonctionnent efficacement, ainsi que grâce à ceux qui ont éprouvé des difficultés. Lorsque les directeurs et les enseignants prennent part à la planification d'initiatives pour la

petite enfance, l'on obtient des succès plus nombreux et plus rapidement. Grâce à un directeur efficace et à un conseil composé de personnes représentant les partenaires communautaires et les fournisseurs de services, les initiatives ont eu tendance à avancer plus efficacement. Au niveau provincial, redéfinir les rôles et les responsabilités des directeurs pour y inclure les enfants et le personnel des centres de la petite enfance, permettrait de créer des liens plus étroits avec les écoles ainsi qu'une intégration plus efficace des services et des programmes. Les possibilités de développement éducatif et professionnel permettraient aux directeurs d'école de mieux comprendre les services de garde et d'éducation de la petite enfance. De la même façon que les comités parentaux d'appui à l'école (CPAE), on a estimé que les centres de la petite enfance pouvaient bénéficier de l'existence de comités de direction ou consultatifs dotés de lignes directrices claires sur la structure, les rôles et les responsabilités.

La représentation des parents dans les conseils des CDPE a facilité l'élaboration de programmes et de services qui répondent aux besoins uniques des communautés. Ces liens entre les CDPE et les communautés ont permis de resserrer les liens avec les fournisseurs de services et les systèmes de soutien régionaux. Lorsqu'il y avait une forte représentation de la part des partenaires communautaires et des fournisseurs de services, les sites pouvaient alors plus facilement faire participer les intervenants à des initiatives conjointes, grâce à des visions communes permettant de renforcer les capacités. Enfin, une croissance plus régulière existait dans les sites qui organisent des réunions régulières pendant lesquelles les rapports des directeurs de site sont examinés, conduisant à des décisions conjointes relatives aux politiques et à l'allocation des ressources, ainsi qu'à une priorisation relative à la planification de services axés sur la communauté et à la mise en œuvre des programmes.

2.3.2 Accès aux programmes et aux services

Le modèle des écoles communautaires offre des enseignements précieux quant à l'intégration des services au niveau des écoles. Dans ce modèle, les parents et les familles voient l'école comme un lieu centralisé à partir duquel ils peuvent accéder à des services, des programmes et des activités. Cinq CDPE sont situés dans des écoles communautaires désignées, tandis que d'autres possèdent des programmes sportifs et communautaires bien établis qui leur permettent de fonctionner comme des écoles communautaires.

Il est fondamental, en ce qui concerne le développement d'une plate-forme de services intégrés, que les programmes et les services des centres de la petite enfance évoluent en fonction des besoins des familles et de la communauté. Les communautés bénéficient d'un ensemble équilibré de services de garde qui soient souples, d'activités gratuites pour les parents et les enfants (p. ex. haltes-garderies, fêtes de famille), ainsi que de séances de compétences parentales pour les parents qui ne travaillent pas, ceux qui travaillent à temps plein, à temps partiel ou par quart. Les processus et les procédures qui sont intégrés doivent permettre aux sites de comprendre et de mettre en œuvre des programmes qui répondent aux besoins des enfants, des parents et des familles. Une telle réactivité a été observée dans les sites qui ont commencé à réduire la transition, pour les enfants et leurs parents, entre la petite enfance et l'école maternelle. Dans certains sites, la mise en place d'une équipe de transition, facilitée par les directrices d'écoles et les coordonnatrices de la transition vers l'école, a abouti à la création d'activités conjointes qui tiennent compte des contributions à la fois des éducatrices de la petite enfance et des enseignantes de maternelle à l'élaboration de programmes intégrés.

2.3.3 Centres de la petite enfance en milieu scolaire

L'intégration de centres de la petite enfance dans les écoles a facilité la transition vers l'école pour les familles du Nouveau-Brunswick, grâce à un accès accru à une vaste gamme de services destinés à la petite enfance, créant ainsi un véritable centre où il est possible d'accéder à de l'information et à des services de soutien répondant aux besoins des enfants, des familles et des parents. En outre, les centres de la petite enfance situés dans les écoles permettent à la fois de préparer les enfants et les parents à l'école, ainsi que de préparer les écoles à accueillir dans le système public des enfants ayant des besoins particuliers. Ces liens permettent d'identifier et d'appliquer des services d'intervention précoce pour les enfants et les familles, renforçant ainsi les relations entre l'école et les parents. Ce modèle incite donc les parents à jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants, à partir de la prématernelle.

Les centres en milieu scolaire offrent d'autres avantages, comme une utilisation plus efficace des places libres qui résultent de la baisse des inscriptions dans les écoles du Nouveau-Brunswick, lesquelles ont connu une perte nette de près de 22 000 élèves au cours de la dernière décennie. Une telle baisse nécessite donc une utilisation créative et bien pensée des espaces afin d'assurer la viabilité de nombreuses écoles du Nouveau-Brunswick. L'intégration de centres de la petite enfance dans les écoles permet également d'utiliser, pendant les vacances scolaires et les journées de perfectionnement professionnel, des espaces généralement inutilisés.

2.3.4 Équipes d'apprentissage préscolaire

Les intervenants qui ont participé aux activités d'évaluation des CDPE ont demandé la création d'une politique provinciale expliquant « comment » créer des équipes d'apprentissage et définissant les mandats, la vision ainsi que les rôles et les responsabilités de ces équipes. Selon les informateurs clés, la création d'une équipe efficace dépend de ce qui suit :

- L'embauche et la rétention d'éducatrices de la petite enfance qualifiées
- Avoir la possibilité et le temps de comprendre la vision, les mandats, les objectifs et les programmes de chacun
- Prévoir des périodes de planification communes pour les éducateurs de la petite enfance et les enseignants de maternelle
- Possibilités de perfectionnement professionnel en commun
- Engagement lié à la planification et à la mise en œuvre d'initiatives conjointes
- Soutien du directeur de l'école pour favoriser les facteurs énumérés ci-dessus

2.3.5 Participation des familles et de la communauté

L'intégration du processus de consultation communautaire, en tant qu'élément à part entière des services des CDPE, a été considérée comme étant essentielle à la planification des programmes et des services. On a suggéré que les protocoles de communication pouvaient faire appel à des outils existants, comme les bulletins scolaires, les babillards électroniques locaux, les bulletins paroissiaux, les médias sociaux, le système de messagerie vocale des écoles ainsi que les listes de distribution électronique, afin de faire connaître les programmes et les services existants. En outre, utiliser des comités régionaux qui existent pour faciliter les relations entre les CDPE ainsi

que les partenaires communautaires et les fournisseurs de services, a été considéré comme un moyen efficace de favoriser la participation des familles et des communautés.

La continuité des postes au sein du personnel de la petite enfance, ainsi que les relations de confiance qui ont été forgées entre le personnel, les familles et les partenaires communautaires, permettent de renforcer l'influence des CDPE. Plus précisément, on a estimé que le rôle des directrices de sites était essentiel pour :

- Informer la communauté sur les services et les programmes destinés aux parents
- Relier les familles aux services essentiels
- Coordonner des programmes et des services répondant à des besoins communautaires établis
- Faciliter la prestation de programmes partenaires

3. Profil de chaque site

3.1 Le Step Ahead Bath Family Learning Centre

Le Step Ahead Bath Family Learning Centre (SA-BFLC) se trouve dans l'établissement Bath Middle School, à côté de l'école primaire de Bath. Un certain nombre d'événements importants ont ouvert la voie à la création de ce centre. En novembre 2007, la présentation de l'étude intitulée « Le point sur la petite enfance », de McCain-Mustard (1999), a donné lieu à des premières discussions entre les comités parentaux d'appui à l'école (CPAE) dans les deux écoles du village, quant à la possibilité de créer un centre de développement de la petite enfance. En mai et juin 2009, une série de réunions informelles a eu lieu sur le modèle des *services adaptés aux besoins des communautés*, lequel vise à renforcer les capacités communautaires en travaillant avec les communautés dans le but de déterminer leurs besoins et de faire correspondre les ressources gouvernementales et non gouvernementales avec leurs priorités. Lors de deux réunions publiques tenues plus tard, on a établi que le développement de la petite enfance constituait l'un des besoins les plus pressants de la communauté. Suite à ces réunions et à l'aboutissement fructueux d'une demande visant à établir un site de démonstration de la petite enfance au Nouveau-Brunswick, les habitants du village de Bath ainsi qu'un certain nombre de ressources se sont mobilisés pour concrétiser ce projet.

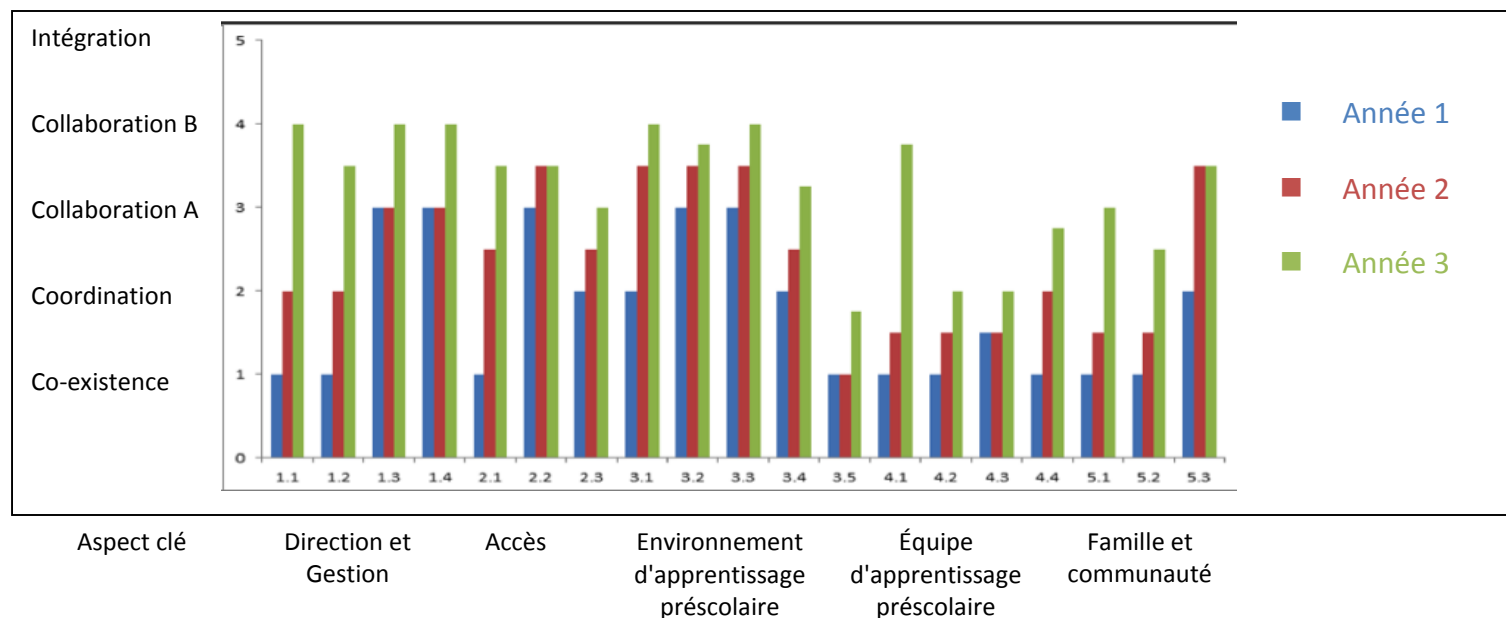
Un certain nombre de facteurs ont contribué au succès du centre Bath Step Ahead. La consultation communautaire qui a précédé l'ouverture du CDPE a permis d'établir que le développement de la petite enfance faisait partie des principaux besoins de Bath. Le projet a fait appel à l'ensemble des acteurs concernés pour la planification et la mise en œuvre du centre. Parmi ces partenaires, beaucoup sont restés membres du conseil d'administration au cours des trois dernières années. En outre, la décision d'offrir des services de garde d'enfants avant et après l'école a permis au site d'atteindre un niveau de viabilité avant la fin de la troisième année. Les programmes de garde après l'école ont également permis d'obtenir un flux de trésorerie positif. En travaillant en étroite collaboration avec les directeurs d'école, la coordonnatrice de la transition vers l'école et la coordonnatrice du réseau CYV ont veillé au développement des programmes afin de permettre une transition plus harmonieuse entre le centre de la petite enfance et l'école maternelle, à la fois pour les enfants et les parents. La présence permanente et le leadership de la directrice du site, qui comprend les besoins de la communauté, qui est connue et qui a la confiance des parents et des fournisseurs de services, est également un autre facteur qui a contribué au succès du centre de Bath.

Bath Step Ahead Family Learning Centre

Partenaires	Programmes	Capacité : 39 places agréées															
<ul style="list-style-type: none"> • Andrew and Laura McCain Library • Andrew and Lara McCain Gallery • Centres de développement de la petite enfance de Carleton York Victoria • Intervention précoce • Margaret and Wallace McCain Family Foundation • Collège communautaire du Nouveau-Brunswick • Santé publique • Directeurs et enseignants des écoles primaire et intermédiaire de Bath • District scolaire 14 • Parle-moi • Village de Bath • Centre de ressources familiales Valley • VON 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'âge préscolaire (3 et 4 ans) • Services de garde d'enfants (2-5 ans) • Services de garde après l'école (5-11 ans) <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Halte-garderie du CRFV • VON - Bébé en santé • Santé publique - Clinique 3,5 • Parle-moi • Fêtes pour les familles • Fêtes scolaires • Visites communautaires <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parle-moi • Soirée de littératie • Intervention précoce 	<p>Garde d'enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À temps plein : 9 • À temps partiel : 12 • Intégrés : 5 <p>Après l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À temps plein : 9 • À temps partiel : 21 <p>Enfants d'âge préscolaire : 4 ans</p> <ul style="list-style-type: none"> • 16 enfants <p>Enfants d'âge préscolaire : 3 ans</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 enfants <p>Halte-garderie du CRFV</p> <ul style="list-style-type: none"> • 11 adultes • 19 enfants <p>Portée du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • 71 familles 															
<p style="text-align: center;">Heures d'utilisations: Années 1, 2 et 3</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Enfant</th> <th>Enfant/Adulte</th> <th>Adulte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Année 1</td> <td>33076</td> <td>745</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Année 2</td> <td>37329</td> <td>1626</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>Année 3</td> <td>43963</td> <td>1589</td> <td>105</td> </tr> </tbody> </table>		Enfant	Enfant/Adulte	Adulte	Année 1	33076	745	0	Année 2	37329	1626	26	Année 3	43963	1589	105	<p style="text-align: center;">Points forts du site</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une collaboration durable entre les différentes partenaires a facilité la planification et la mise en œuvre des initiatives. • Les deux directeurs d'école font partie des participants et des partisans clés de l'initiative de la petite enfance. • L'établissement scolaire Bath Middle School, bien que n'étant pas désigné comme école communautaire, continue de participer à de nombreuses initiatives qui permettent de créer des liens entre les enfants et leurs familles ainsi que l'école et la communauté (p. ex. événements pour les familles, équipes sportives).
	Enfant	Enfant/Adulte	Adulte														
Année 1	33076	745	0														
Année 2	37329	1626	26														
Année 3	43963	1589	105														

<p>Réalisations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les fournisseurs de services, les partenaires communautaires et les parents sont fortement représentés au sein du conseil d'administration du centre de développement de la petite enfance. • À la fin de la troisième année, le Step Ahead Family Learning Centre est financièrement viable. • Les programmes préscolaires qui sont actuellement donnés dans la salle de prématernelle de l'établissement Bath Elementary School se sont développés, et un programme préscolaire pour les enfants de trois ans a été ajouté. • Le programme préscolaire s'est développé grâce à l'augmentation du nombre de places agréées. • Le Réseau d'inclusion sociale a accordé une subvention pour le projet de nutrition communautaire de Bath. 	<p>Aspects notables</p> <ul style="list-style-type: none"> • 100 % des enfants préinscrits en maternelle en septembre 2012 ont participé à la semaine de transition du niveau préscolaire au niveau scolaire. L'éducatrice préscolaire a dirigé les activités avec la participation des enseignants de l'école élémentaire. • Des programmes sur la parole et le langage ont été donnés de façon individuelle et à des petits groupes. Ces programmes se poursuivront en été. • Le centre Step Ahead a obtenu, suite à une demande, des subventions pour l'ouverture d'un centre de remise en forme pour les parents, le personnel, les élèves de l'école intermédiaire et les habitants du village. • Une équipe de transition a été créée pour s'occuper des inscriptions en prématernelle et de la semaine de lancement de la maternelle. • Le centre Step Ahead offre maintenant un programme de petits déjeuners. • Pour les parents, ce centre est un lieu où ils peuvent obtenir de l'information et des services. • La directrice du site et la coordonnatrice du réseau CYV font partie du conseil d'intervention précoce et participent à la proposition visant à fusionner les agences de Woodstock et de Fredericton.
<p>Besoins communautaires établis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les parents ont indiqué vouloir des programmes d'éducation parentale au centre. 	<p>Prochaines étapes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La directrice du centre travaillera avec les partenaires actuels pour conclure des ententes de partenariat reflétant les projets/activités conjoints actuels. • Les membres du conseil d'administration du centre Step Ahead, la directrice du site et les éducatrices de la petite enfance exploreront les possibilités liées à la prestation de programmes d'éducation parentale. • Grâce à une coopération avec l'école et d'autres partenaires, le centre Step Ahead créera un protocole sur les comportements/code de conduite. • Les personnes chargées du programme de nutrition feront une évaluation des besoins en nutrition.

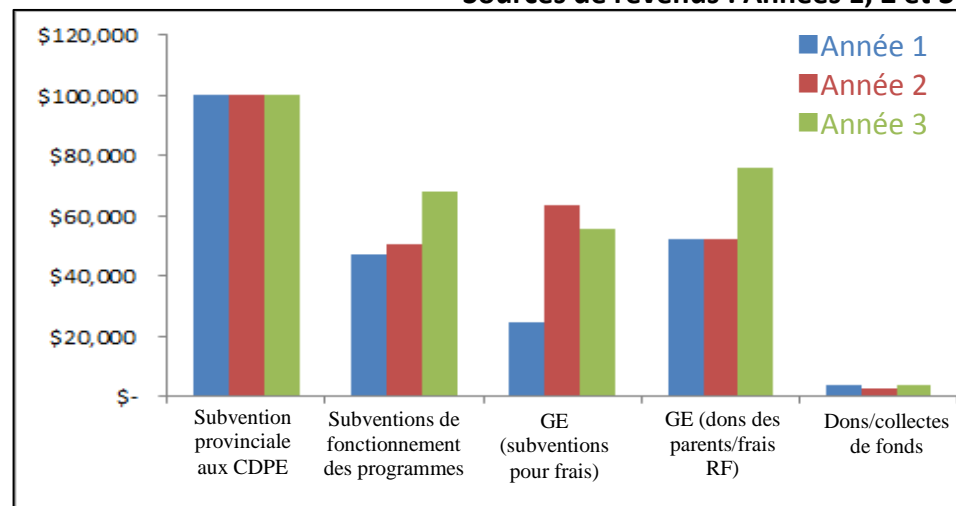
Comparaison des pratiques d'intégration : Années 1, 2 et 3



Sources de revenus : Années 1, 2 et 3

Sources de financement

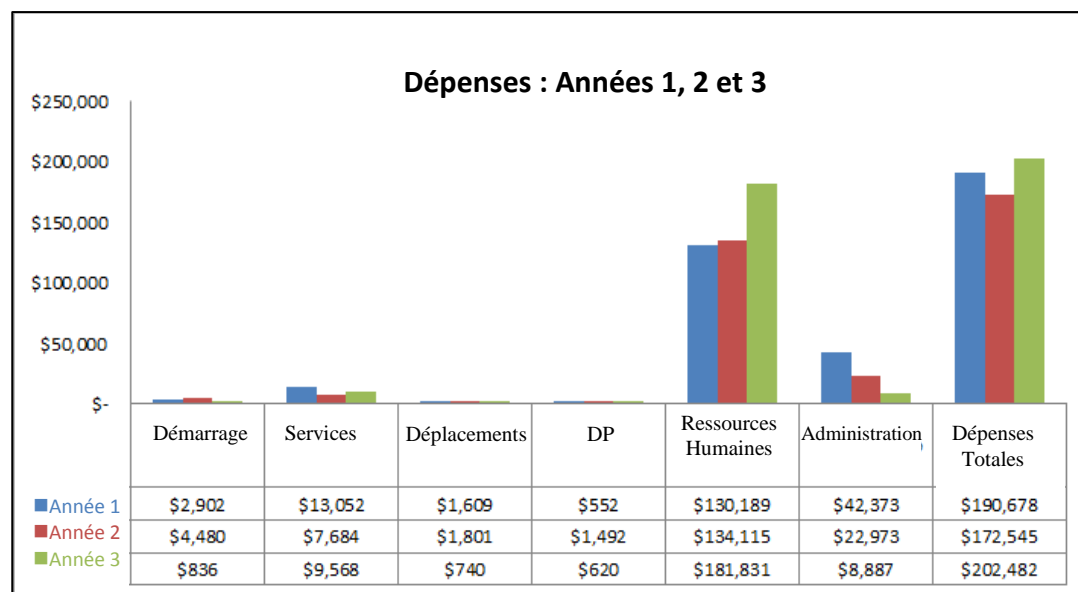
- Subventions provinciales pour les CDPE (100 000 \$ par an pendant trois ans)
- Subventions de fonctionnement (subventions supplémentaires de la part du IWK, Jeunes en forme, Communautés à l'écoute des enfants, Réseau d'inclusion sociale, subventions pour l'augmentation des salaires)
- Subventionnement des frais de garde d'enfants (financement pour les parents qui travaillent et qui répondent aux critères du programme, ainsi que pour les enfants qui ont été identifiés pendant les cliniques de santé publique 3.5 ou par les services d'intervention précoce). Le center de Bath possède actuellement quatre élèves intégrés.
- Frais de garde d'enfants versés par les parents
- Dons et collectes de fonds



Coûts de prestation du programme

Le coût horaire relatif à la prestation du programme est presque resté le même pendant la période pilote de trois ans (Année 1 : 6,73 \$; Année 2 : 6,51 \$; Année 3 : 6,63 \$). Il y a eu, dans d'autres sites, une baisse importante de ces frais entre la 1^{re} et la 2^e année. Étant donné que Bath a commencé par la mise en place d'un programme de garde après l'école et que celui-ci était plein, le coût horaire était plus faible dès le début de la 1^{re} année. La légère augmentation qui a eu lieu entre la 2^e et la 3^e année reflète les dépenses associées au programme ainsi que la prestation du programme sur les petits déjeuners.

Dépenses : Années 1, 2 et 3



Dépenses

Le graphique de gauche présente les dépenses pour la 1^{re}, 2^e et 3^e année. Parmi les points les plus notables se trouvent les baisses de coûts liées aux services et à l'administration ainsi que l'augmentation des dépenses relatives aux ressources humaines. L'augmentation des dépenses liées aux ressources humaines résulte de l'embauche d'employés supplémentaires nécessaires à l'accroissement des heures d'utilisation. L'élargissement du programme comprend une classe de prématernelle pour les enfants de quatre ans, une classe de maternelle pour les enfants de trois ans, ainsi que des places agréées pour les services de garde après l'école. En ce qui concerne le programme de garde après l'école, le centre de Bath partage la cafétéria avec l'établissement Middle School. Dans le cadre de ce partenariat, le centre Step Ahead a pris en charge la prestation du programme des petits déjeuners. À ce stade, la prestation des programmes et des services destinés aux enfants, aux parents et aux familles est principalement rendue possible par les dépenses et les dons en nature.

3.2 Centre *Le Phare* de Moncton

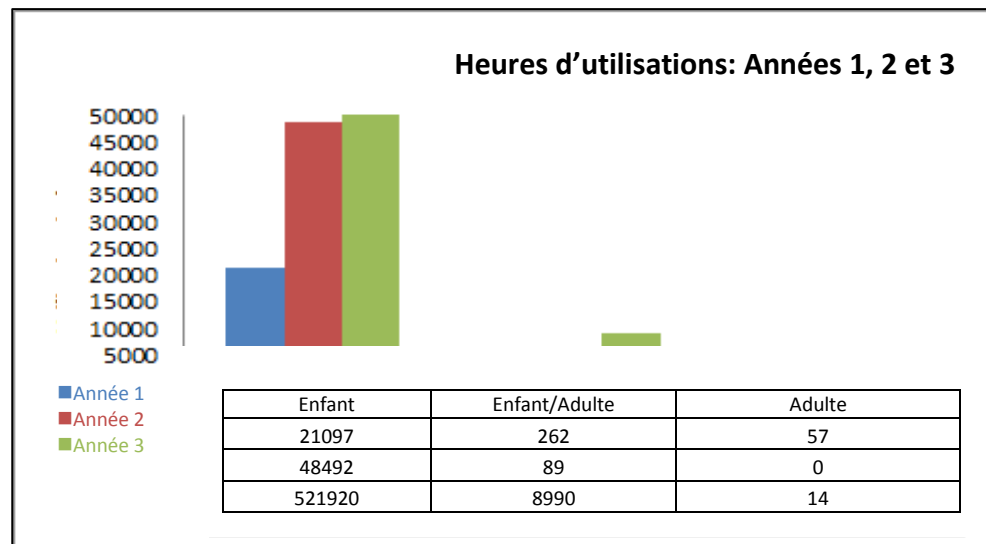
Le centre *Le Phare* est situé dans l'école primaire Sainte-Bernadette, qui possède un peu plus de 160 élèves, de la maternelle à la 5^e année. La communauté du Grand Moncton est principalement anglophone. Au cours de la dernière décennie, Moncton a connu un développement économique et une croissance démographique importants. Pour les francophones de la région, le défi consiste à préserver leur identité culturelle et leur langue dans un milieu principalement anglophone. Ce défi est encore plus difficile lorsque dans un couple, un parent est anglophone et l'autre francophone. Dans de tels cas, les enfants peuvent intégrer l'école sans pleinement comprendre la culture de leur parent francophone ou le français. La province du Nouveau-Brunswick reconnaît la dualité linguistique depuis 1967 et offre donc deux systèmes d'éducation, l'un en français, l'autre en anglais. Tous les parents ont le droit de choisir le système qui leur convient si leur enfant répond, avant d'être scolarisé, aux exigences en matière de langue. Il y a cependant une exception importante : lorsqu'au moins un des parents est francophone, ces familles sont considérées comme des *ayants droit* et peuvent donc choisir le système scolaire qu'elles souhaitent sans que leur enfant ne soit soumis à un test de langue.

Certains enfants de *familles exogames* nécessitent une attention particulière lorsqu'ils commencent l'école. Cette démarche, qui vise à préserver le français et la culture francophone est appelée *francisation*. Il arrive fréquemment que des immigrants qui ne parlent ni l'anglais ni le français choisissent une école francophone, ce qui nécessite également une *francisation*. Le district scolaire régional de Moncton a indiqué qu'en 2006-2007, 23 % des élèves entrant en maternelle devaient être *francisés*. Le risque d'assimilation est très élevé chez les francophones qui vivent dans des régions principalement anglophones, et les parents concernés se préoccupent donc de la difficulté à préserver leur culture et leur langue. À l'école Sainte-Bernadette, plus de 68 % des élèves entrant en maternelle en 2010 devaient être *francisés*. Cette augmentation significative par rapport aux années précédentes résulte, en partie, des modifications apportées aux programmes d'immersion en français dans les écoles anglophones. Auparavant, les familles *ayants droit* choisissaient les programmes d'immersion précoce en français qui étaient donnés dans les écoles anglophones. Étant donné que ces programmes ont été supprimés en 2007, les parents exercent de plus en plus leur droit d'inscrire leurs enfants dans les écoles francophones. Les besoins accrus de cette population en matière de *francisation* ont grugé des ressources déjà limitées.

Conscient des défis liés à la maternelle, le centre *Le Phare* s'est engagé à offrir un solide programme préscolaire francophone axé sur la *francisation* ainsi que sur la promotion de l'identité culturelle et de la langue. En commençant par la mise en place d'un programme pour les enfants d'âge préscolaire (3/4 ans), *Le Phare* s'est rapidement développé pour offrir, au cours de la 2^e année, et à la demande des parents, des services de garde après l'école. Ce centre a également formé des partenariats solides et viables avec des organismes et des comités francophones provinciaux et nationaux. Au cours de la 4^e année, le programme de garde après l'école se développera grâce à la création de places supplémentaires. *Le Phare* continuera, parallèlement à la création de places, d'ajouter des programmes qui seront offerts à la fois par des partenaires et le centre lui-même.

Le Phare familial : Un centre de développement de la petite enfance

Partenaires	Programmes	Capacité
<ul style="list-style-type: none"> • AFPNB - Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick • CNPF - Commission nationale des parents francophones • CAFI (Centre accueil et d'accompagnement francophone des immigrants du sud-est du N.-B.) • (FANB) Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick • GRC-Codiac • Mike's Bike Shop • District scolaire • Directrice et personnel de Sainte-Bernadette • Talk With Me/Parle-moi • Toys R Us • Université de Moncton • Ville de Moncton-services d'incendie 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préscolaire (3-4 ans) • Après l'école (de la maternelle à 3 ans) <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alphabétisation familiale • Parle-Moi (Vitalité NB) (La Mère l'Oie) • Petit Crayons • Activités et fêtes scolaires • Centre de santé sexuelle - atelier - Les tout-petits : des êtres sexuels • Stagiaires du programme de travail social - L'information sur l'intimidation et le taxage <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant bilingue 	<p>Préscolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À temps plein : 13 • À temps partiel : 4 • Intégrés : 2 <p>Après l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À temps plein : 22 • À temps partiel : 8 <p>Petit crayons</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adultes : 13 • Enfants : 24

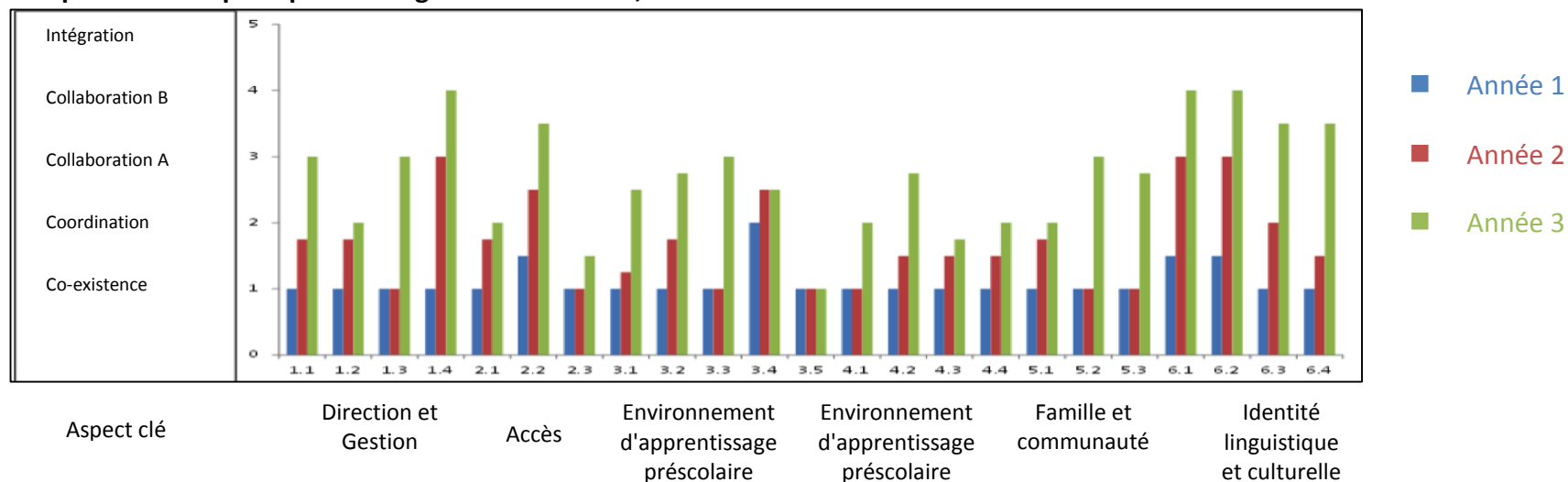


Points forts du site

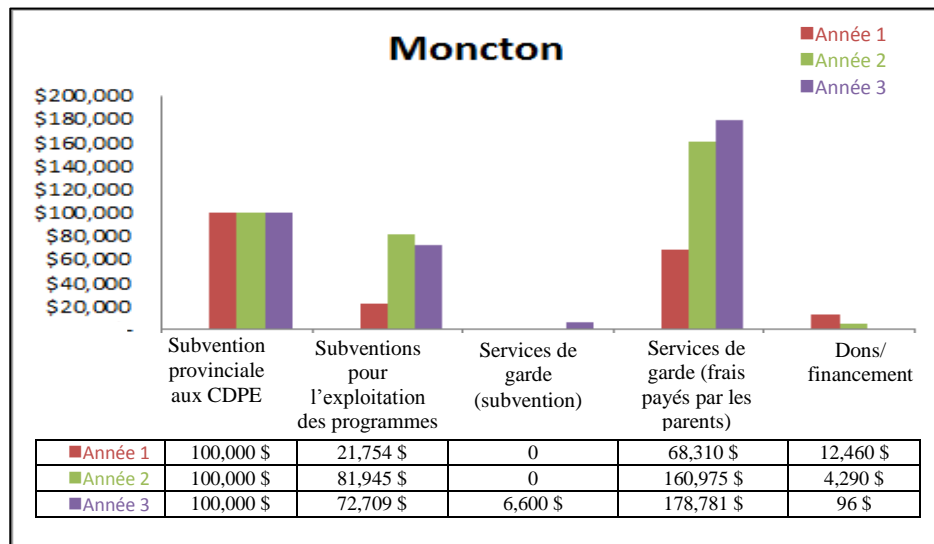
- Partenariats avec des associations provinciales et nationales en matière d'identité culturelle et linguistique
- Forte représentation des parents au sein du conseil d'administration et des comités
- Inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux dans les services de garde offerts avant et après l'école

<p>Réalisations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élaboration d'un cadre stratégique • Révision de la mission et de la vision • Formation de nouveaux partenariats, en mettant l'accent sur la santé et le bien-être des enfants et de la famille • Mise en place d'une initiative commune des partenaires sur l'alphabétisation familiale et la francisation • Services de garde offerts après l'école depuis septembre 2010 : 27 enfants allant de la maternelle à la 3^e année • Services de garde pour la pré-maternelle (enfants de 3 et 4 ans) avec différentes options (toute la journée, demi-journée et garde occasionnelle) 	<p>Besoins communautaires établis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Création d'une communauté qui promeut l'identité linguistique et culturelle francophone auprès des enfants qui grandissent dans un milieu majoritairement anglophone • Manque d'espaces adéquats et suffisants pour que <i>Le Phare</i> puisse élargir les programmes et les activités destinés aux enfants, aux parents et aux familles • Faibles niveaux d'alphabétisation de la communauté francophone • Programmes et services locaux non disponibles en français
<p>Éléments notables</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Phare</i> a formé un partenariat avec le CAFI pour offrir le programme <i>Petits crayons</i> aux nouveaux arrivants au Canada. • En utilisant la salle de musique, 18 places seront ajoutées au programme de garde après l'école. • Le conseil d'administration a créé et adopté une échelle salariale pour les éducateurs de la petite enfance. • En collaboration avec des partenaires locaux, <i>Le Phare</i> a mis en œuvre une « Journée de la sécurité » pour les enfants, les parents et les familles. • La directrice du centre et ses collègues ont rédigé un document à l'appui du cadre de la petite enfance, intitulé <i>Construction identitaire francophone en petite enfance</i>. 	<p>Prochaines étapes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La directrice du centre continuera à travailler avec les partenaires actuels et à former de nouveaux partenariats. • Des représentants du centre <i>Le Phare rencontreront des représentants du district scolaire afin de discuter de la construction de la nouvelle école et de plaider pour y intégrer le centre.</i> • Le conseil d'administration étudiera la possibilité d'avoir recours à la technologie pour mobiliser les parents qui vivent dans des endroits éloignés de l'école. • <i>Le Phare</i> renouvèlera son contrat avec le nouveau district scolaire. • Le conseil d'administration élaborera un plan de communication et s'entretiendra avec l'AFPNB pour discuter des résultats du récent sondage mené auprès des parents. • <i>Le Phare</i> travaillera en collaboration avec l'école pour envisager l'adoption d'un protocole commun sur les comportements.

Comparaison des pratiques d'intégration : Années 1, 2 et 3



Sources de revenus : Années 1, 2 et 3



Sources de revenus :

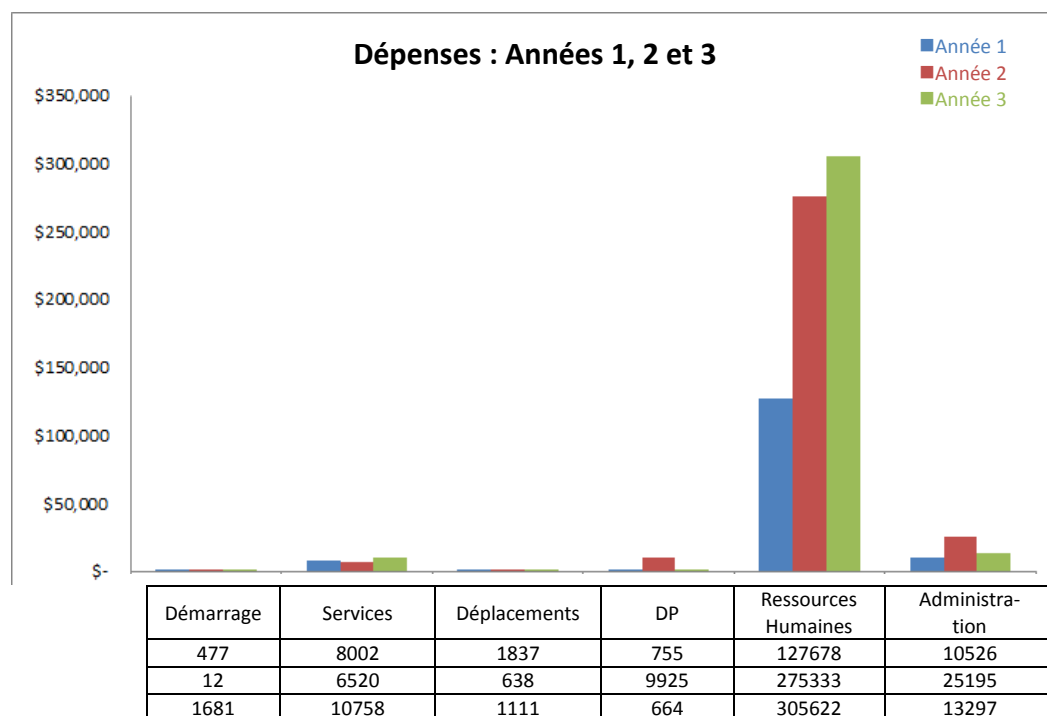
- Subventions provinciales pour les CDPE (100 000 \$ par an pendant trois ans)
- Subventions de fonctionnement (subventions supplémentaires de la part du IWK, Jeunes en forme, Communautés à l'écoute des enfants, Réseau d'inclusion sociale, subventions pour l'augmentation des salaires)
- Subventionnement des frais de garde d'enfants (financement pour les parents qui travaillent et qui répondent aux critères du programme, ainsi que pour les enfants qui ont été identifiés pendant les cliniques de santé publique 3.5 ou par les services d'intervention précoce). *Le Phare* ne possède actuellement pas d'enfants intégrés ou subventionnés par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
- Frais de garde d'enfants versés par les parents
- Dons et collectes de fonds

Coûts

de prestation du programme

Le coût horaire relatif à la prestation du programme a baissé pendant la période pilote de trois ans (Année 1 : 9,46 \$, Année 2 : 7,14 \$; Année 3 : 5,85 \$). La mise en place d'un service de garde après l'école au cours de la 2^e année, ainsi que la baisse des coûts administratifs et l'élargissement des programmes de *francisation* au cours de la 3^e année pour les nouveaux arrivants, ont permis de réduire les coûts de prestation de ces programmes.

Dépenses : Années 1, 2 et 3



Dépenses

Le graphique de gauche présente les dépenses pour la 1^{re}, 2^e et 3^e année. Parmi les points les plus notables se trouvent les baisses de coûts liées à l'administration ainsi que l'augmentation des coûts relatifs aux ressources humaines. L'augmentation des coûts liés aux ressources humaines résulte de l'embauche de nouveaux employés, en raison de l'accroissement des heures d'utilisation. À ce stade, la prestation des programmes et des services destinés aux enfants, aux parents et aux familles est principalement rendue possible par les dépenses et les dons en nature.

3.3 Centre de développement de la petite enfance et familles de Robertville

Le Centre de développement de la petite enfance et familles de Robertville se trouve dans L'école La Croisée de Robertville. Le village de Robertville, qui possède 800 habitants, est une communauté rurale majoritairement francophone du nord-est du Nouveau-Brunswick, à une quinzaine de kilomètres de la ville de Bathurst. *L'école La Croisée* couvre une population de 3 200 personnes, y compris les villages avoisinants de Beresford, Petit-Rocher et Dunlop. Étant donné qu'il n'y a pas de centre communautaire à Robertville, *L'école La Croisée* est devenue le noyau du village, offrant une variété de services et de programmes.

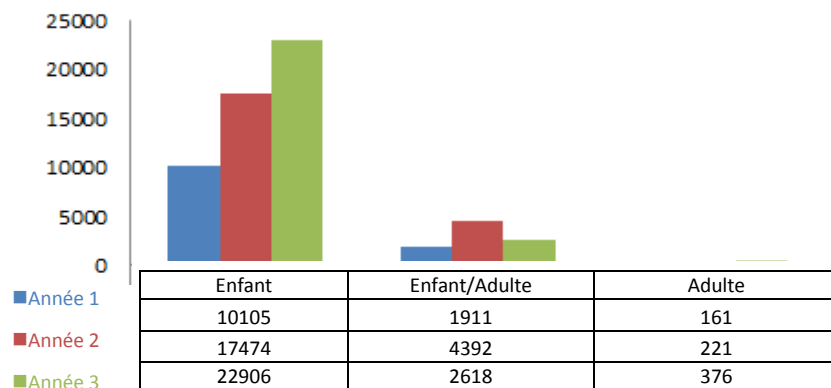
Robertville possède un solide réseau de partenaires communautaires connu sous le nom *Comité de la petite enfance*. Ce comité, qui est composé de représentants de la santé publique, des services d'intervention précoce et du Centre de ressources familiales, a mis en place plusieurs programmes et projets depuis sa création en 1994. L'une de ces initiatives était un projet de recherche (2003) en collaboration avec l'Université de Moncton, visant à mieux comprendre le profil des enfants de la région et d'évaluer leur niveau afin de les préparer à l'école. Afin de répondre aux besoins de Robertville, le comité a présenté une demande relative à la création d'un site de démonstration provincial, démarche que la directrice de l'école a soutenue. Un deuxième réseau de partenaires de la petite enfance, appelé *Table de concertation Chaleur*, a vu le jour en 2003 dans la région Chaleur. L'école offre, depuis septembre 2005, des programmes et des services divers, dont le Centre de développement de la petite enfance (CDPE).

Au cours des trois dernières années, le *Centre de développement de la petite enfance et familles* a réussi à conserver son personnel et les membres de son conseil, de même qu'à peu près le même nombre d'enfants à la garderie. La création de services de garde à temps partiel traduit peut-être l'importance du nombre de parents qui travaillent par quart. Certains parents utilisent le centre pour préparer leurs enfants à l'école. Pour viabiliser ses services, le centre a mis en place les stratégies suivantes :

- Promotion des services au sein de la communauté
- Augmentation des frais de garde d'enfants, qui passent de 22,50 \$ à 23,25 \$ par jour (certaines garderies de la région demandent 30 \$ par jour)
- Offrir un second programme de garde après l'école (en plus du programme privé donné dans l'école)
- S'associer à l'école pour aider avec les devoirs, donner des cours de peinture et permettre d'autres activités faites en collaboration
- Obtenir 70 000 dollars du gouvernement du Nouveau-Brunswick pour couvrir le salaire de la directrice ainsi que les coûts liés à la création de places supplémentaires à temps partiel

Le Centre de développement de la petite enfance et familles de Robertville		
Partenaires	Programmes	Capacité : 24 places agréées
<ul style="list-style-type: none"> • CRF de Bathurst • Centre d'intervention précoce Paquito • District scolaire 5 <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordonnatrice de la transition vers l'école ○ <i>Coordonnatrice de la francisation</i> • <i>École communautaire La Croisée</i> • <i>Vitalité - Parle-moi</i> • Village de Robertville <ul style="list-style-type: none"> ○ La Coopérative ○ Postes Canada ○ La Villa Sormany (foyer de soins) ○ Pompiers volontaires • Parents 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garde d'enfants (2-5 ans) <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Halte-garderie des CRF • Terrain de jeu du CRF • Fêtes pour les familles • Fêtes scolaires • Programme d'alphabétisation Pyjama <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jeune actif</i> • Éducation parentale avec les services d'intervention précoce <p>NOMBRE D'EMPLOYÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 à temps plein et 1 à temps partiel • Directrice 	<p>Garde d'enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 temps plein • 16 temps partiel <p>Terrain de jeu du CRF</p> <ul style="list-style-type: none"> • 13 adultes • 15 enfants <p>Programme préscolaire du CRF</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 adultes • 8 enfants <p>CRF - Apprendre en jouant</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 adultes • 6 enfants <p>Francisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 adultes • 15 enfants <p>Portée du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partenaires : 60 familles • Garde d'enfants : 20 familles

Heures d'utilisations: Années 1, 2 et 3



Points forts du site

- La directrice du centre fait partie de la *Table de concertation*, dont l'objectif est le développement de la petite enfance.
- La composition du *conseil d'administration* est demeurée stable au cours des trois années du projet.
- Les membres du personnel de la petite enfance sont les mêmes depuis le début.
- Le district scolaire a mis en place une *équipe de transition* pour examiner les questions liées à la transition entre la petite enfance et l'école maternelle. Ce comité est composé de représentants de l'initiative *Parle-moi*, du *district Scolaire* et du *Centre d'intervention précoce Paquito*.
- La directrice et la coordonnatrice de la transition vers l'école font partie du *conseil d'administration*.

Réalisations

- Le programme de garde d'enfants (2-5 ans) offre différentes options (toute la journée, demi-journée et garde occasionnelle).
- Des services de garde sont maintenant offerts pour les enfants de 15 à 24 mois.
- L'équipe de la petite enfance a suivi une formation provinciale dans le domaine.
- Le centre a développé des relations solides avec la communauté scolaire.

Besoins communautaires établis

- Le village de Robertville souhaite que l'on clarifie le mandat et l'objectif du centre.
- Il est nécessaire d'établir des partenariats entre le centre et les garderies privées.
- Il est nécessaire que les garderies privées et sans but lucratif développent des relations de travail collaboratives.

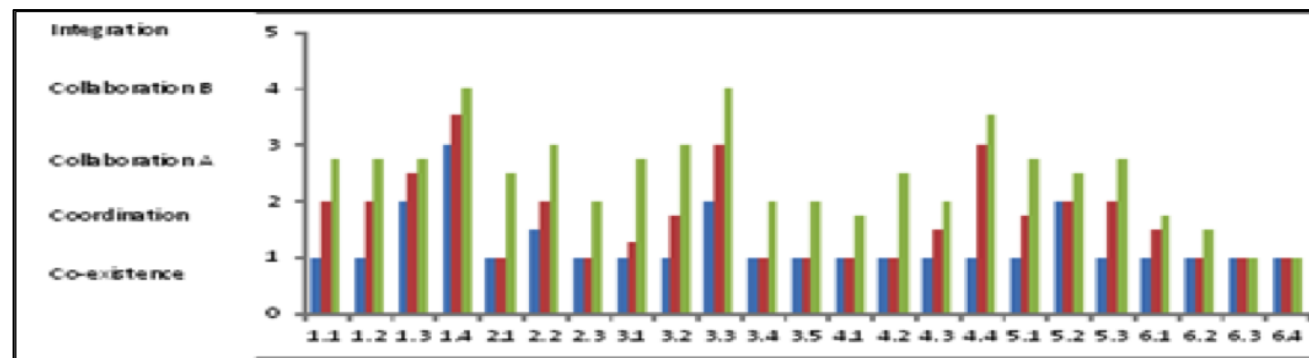
Éléments notables

- Au début de la 4^e année, le centre a mis en place un programme de garde après l'école. Pour ce faire, l'école a mis à sa disposition deux salles de classe supplémentaires.
- Une autre éducatrice de la petite enfance a été embauchée.
- La mise en place de services de garde après l'école ainsi que l'élargissement des services de garde aux enfants de 15 à 24 mois devraient permettre de viabiliser le centre de Roberville.

Prochaines étapes

- La directrice du centre fera partie de l'*équipe de transition*.
- La directrice de l'école devrait prévoir du temps pour que l'enseignante de maternelle puisse rencontrer le personnel de la petite enfance.
- L'école et la *Table de concertation* prévoient d'intégrer le centre dans leurs protocoles de communication (médias imprimés et sociaux).
- Le centre mettra en œuvre une version révisée de la stratégie de comportement de l'école, pour la petite enfance.

Comparaison des pratiques d'intégration : Années 1, 2 et 3



Aspect clé

Direction et gestion

Accès

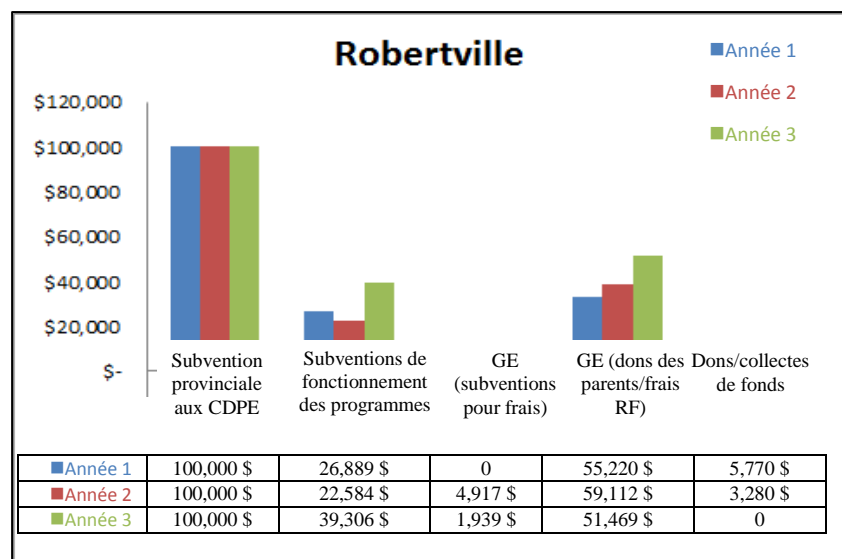
Environnement de la petite enfance

Équipe de la petite enfance

Famille et communauté

Identité linguistique et culturelle

Sources de revenus : Années 1, 2 et 3

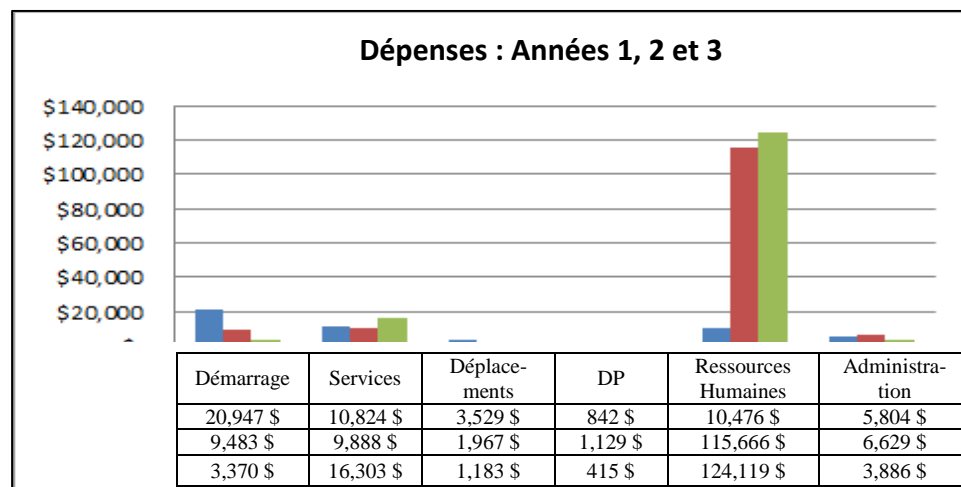


Sources de revenus

- Subventions provinciales pour les CDPE (100 000 \$ par an pendant trois ans)
- Subventions de fonctionnement (subventions supplémentaires de la part du IWK, Jeunes en forme, Communautés à l'écoute des enfants, Réseau d'inclusion sociale, subventions pour l'augmentation des salaires)
- Subventionnement des frais de garde d'enfants (financement pour les parents qui travaillent et qui répondent aux critères du programme, ainsi que pour les enfants qui ont été identifiés pendant les cliniques de santé publique 3.5 ou par les services d'intervention précoce)
- Frais de garde d'enfants versés par les parents
- Dons et collectes de fonds

Coûts de prestation du programme

Les coûts relatifs à la prestation du programme ont diminué au cours des trois dernières années (Année 1 : 13,48 \$, Année 2 : 7,69 \$, Année 3 : 7,44 \$).



Dépenses

Le graphique de gauche présente les dépenses pour la 1^{re}, 2^e et 3^e année. Parmi les points les plus notables se trouvent les baisses des coûts liés à l'administration ainsi que l'augmentation des coûts relatifs aux ressources humaines. L'augmentation des coûts relatifs aux ressources humaines représente les coûts de dotation en personnel pour les heures supplémentaires d'utilisation, ainsi que les coûts associés à l'élargissement du programme dans la catégorie Services. Le développement du programme se rapporte à l'élargissement des services de garde d'enfants aux enfants de 15 à 24 mois.

3.4 Saint John Early Learning Centre

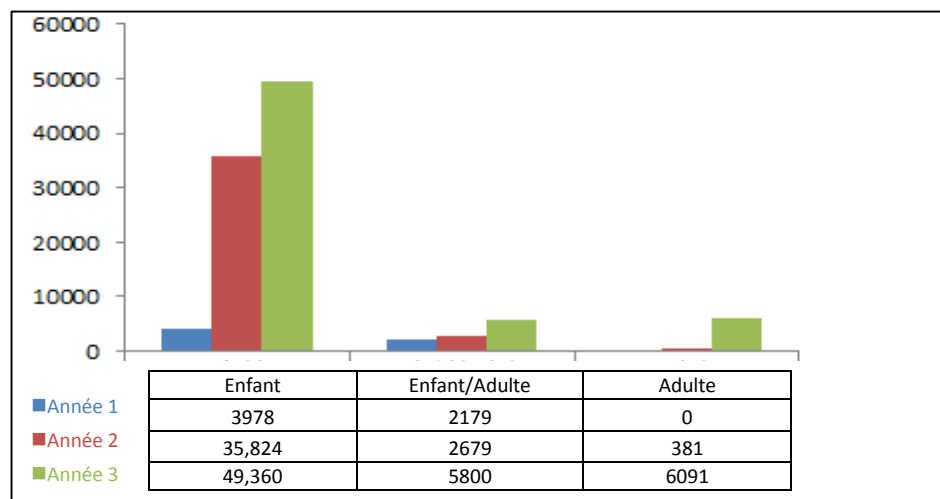
Le Early Learning Centre (ELC) se trouve dans l'établissement St. John the Baptist King Edward School, école qui va de la maternelle à la 8^e année et qui couvre la partie sud et le Waterloo Village de la ville de Saint John. Une étude datant de 2008, intitulée *Poverty and Plenty 11: A Statistical Snapshot of the Quality of Life in Saint John*, permet de comprendre la situation démographique de ces quartiers. À Saint John, les personnes vivant dans la pauvreté ont tendance à se concentrer dans cinq quartiers, dont le Waterloo Village et la partie sud de la ville. Il s'agit principalement de familles monoparentales qui possèdent un faible niveau d'éducation et de participation au marché du travail. La plupart de ces familles ont à leur tête une femme.

L'école, qui constitue le cœur du quartier, offre déjà de nombreux programmes puisqu'elle a été désignée école communautaire du programme Partners Assisting Local Schools-PALS (partenaires qui aident les écoles locales). Lancée en 2000 par J.K. Irving, l'initiative PALS a pour but d'inciter les entreprises et les organisations communautaires locales à former des partenariats avec le personnel scolaire, les élèves et les parents dans le but d'améliorer les environnements d'apprentissage. Ces programmes ont des effets positifs sur la réussite scolaire, l'esprit d'école, les habiletés sociales, la motivation et le comportement, la participation des élèves à des activités sportives et à des manifestations culturelles, et permettent de plus aux parents de s'investir davantage dans l'éducation de leurs enfants. L'école a également été désignée comme South End Community Centre, lequel offre aux enfants et aux adultes la possibilité de faire du sport, de participer à des activités liées aux arts et à l'artisanat, ainsi qu'à certains programmes sociaux. Le Club garçons et filles de Saint John supervise le centre communautaire et offre chaque jour des programmes de garde après l'école. Les communautés religieuses locales offrent aussi des programmes de garde après l'école aux élèves du primaire. L'emplacement de l'école offre un accès facile à beaucoup d'autres services, y compris le centre de ressources familiales, les services de police communautaire et le foyer Turnbull Nursing Home. Les services gouvernementaux et d'autres prestataires de services sont accessibles à pied (santé publique, santé mentale communautaire, St. Joseph's Community Health Centre et ministère du Développement social).

Les habitants de Saint John participent depuis des années à des initiatives de la petite enfance. Un groupe d'organismes communautaires de Saint John, conscient de la nécessité de collaborer et de partager des idées, a mis sur place une coalition pour le développement de la petite enfance (Early Childhood Development Coalition - CEPD). En 2005, cette coalition a intégré, en tant que site de recherche, l'initiative nationale CPE (Comprendre la petite enfance), conçue pour permettre aux collectivités de mieux comprendre les besoins de leurs jeunes enfants et de leur famille afin qu'elles puissent renforcer ou concevoir des programmes et services locaux qui répondent à ces besoins. L'organisation d'un colloque sur la petite enfance à Saint-Jean, autre événement important, a permis d'accueillir des conférenciers importants, comme l'honorable Margaret Norrie McCain, Jane Bertrand de la MWMFF, et le Dr Charles Pascal. Suite à ces initiatives, la ville de Saint John a reconnu que le développement de la petite enfance était un facteur primordial dans la réduction de la pauvreté et dans la préparation des individus à devenir des membres actifs de la société. Une initiative contre la pauvreté, intitulée « The Business Community Anti-Poverty Initiative » a également permis de mener à bien des projets visant à briser le cycle de pauvreté dans les quartiers défavorisés de Saint John. Le Early Learning Centre illustre donc ce qu'il est possible de faire ensemble pour atteindre ces objectifs. Au cours des trois dernières années, la croissance du ELC a montré comment un tel centre pouvait permettre de mobiliser et d'habiliter les enfants, les parents et les familles; de minimiser les effets potentiellement négatifs liés aux transitions, de faire tomber les barrières institutionnelles, ainsi que de créer un carrefour communautaire d'activités et de services.

Saint John – Early Learning Centre		
Partenaires	Programmes	Capacité : 39 places agréées
<ul style="list-style-type: none"> • Corporation des sciences de la santé de l'Atlantique (services thérapeutiques, centre de santé communautaire, santé publique, programme pour les femmes et les enfants) et ministère de la Santé • Business Community Anti-Poverty Initiative (BCAPI) • Crescent Valley Resource Centre • Early Intervention Inc. • Family Plus • Centres de ressources familiales • The Greater Saint John Community Foundation • Irving Oil : Programme de petits déjeuners; événements spéciaux • IWK Hospital • Programme de petits déjeuners de KPMG • Santé mentale (Rainbows) • Collège communautaire du N.-B. • ONE CHANGE • People United in the Lower South End (PULSE) • PRUDE (Pride of Race, Unity, Dignity Through Education) • Club des garçons et filles de Saint John • Saint John Early Childhood Development Coalition • Bibliothèque publique de Saint John • YMCA-YWCA de Saint John • Services d'aide à l'établissement du YMCA de Saint John • District scolaire - ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du N.-B. • Ministère du Développement social du N.-B. • Stepping Stones • Parle-moi • Université du Nouveau-Brunswick • Vibrant Communities Saint John 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garde d'enfants (2-5 ans) • Enrichissement parascolaire • Sunbeams • Programme de petits déjeuners • Événements spéciaux • Visites mensuelles à la maternelle • Programme de préparation à la maternelle <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Halte-garderie des CRF • Terrain de jeu • Santé publique - Clinique 3.5 • Groupe de soutien aux jeunes mamans • Fêtes pour les familles • Fêtes scolaires • Cuisine communautaire • Heart Healthy with Ticker • Visites d'intervention précoce <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prism • Apprendre en jouant • Club de lecture mensuel • Formation sur l'interprétation gestuelle • Ateliers d'animation - Rainbow • Café de l'école/ELC 	<p>Garde d'enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À temps plein : 20 • À temps partiel : 23 <p>Enrichissement parascolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 enfants <p>Sunbeams</p> <ul style="list-style-type: none"> • 14 enfants <p>Programme de petits déjeuners</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30 enfants <p>Programme de préparation à la maternelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 enfants (d'avril à mai) • 18 enfants (de mai à juin) <p>Terrain de jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 enfants • 10 adultes <p>Halte-garderie des CRF</p> <ul style="list-style-type: none"> • 11 adultes • 19 enfants <p>Santé publique - Cliniques 3.5</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 enfants <p>Groupe de soutien aux jeunes mamans</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 enfants • 6 mamans <p>Cuisine communautaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 familles <p>Portée du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 198 familles • 100 familles avec le Club Garçons et Filles

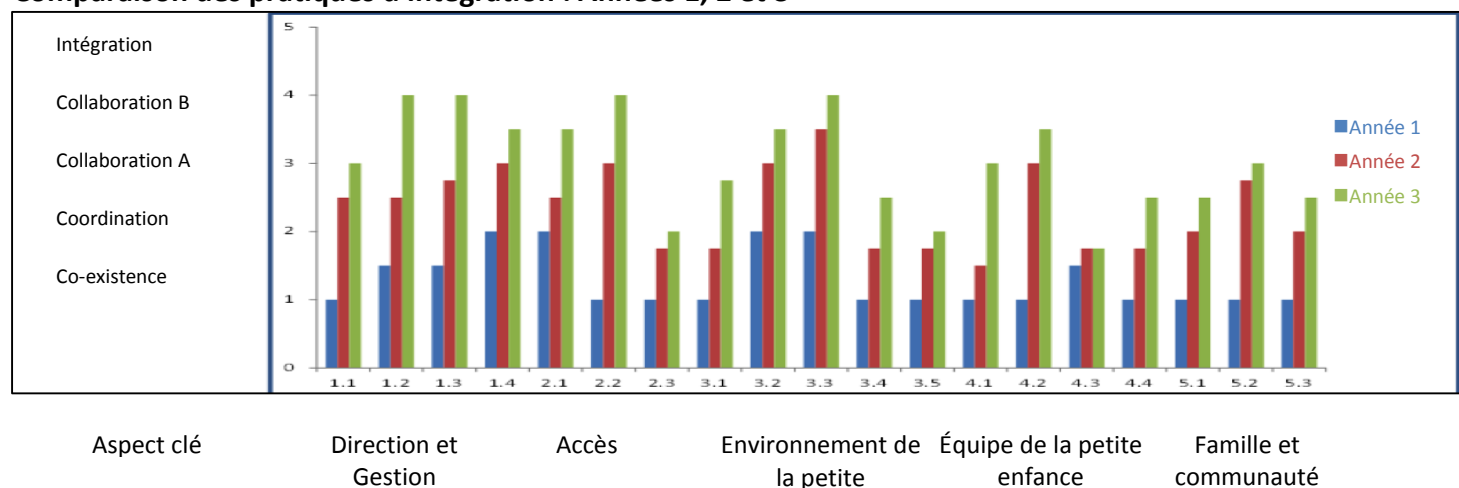
Comparaison des niveaux d'utilisation : Années 1, 2 et 3



Points forts du site

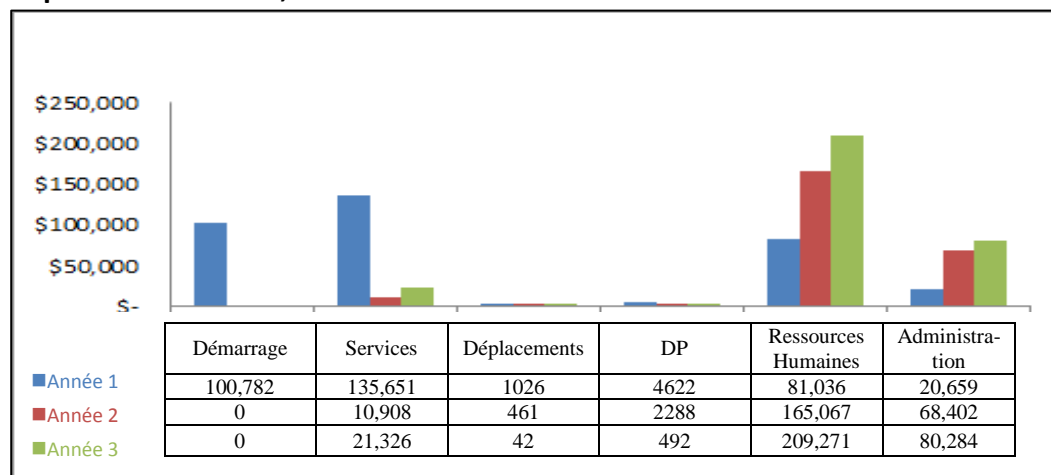
- Antécédents de collaboration entre les fournisseurs de services de la petite enfance et les partenaires communautaires
- Engagement de la part de la directrice et de la coordonnatrice des écoles communautaires de participer activement au centre
- Culture de la collaboration à St. John the Baptist King Edward, avec divers partenaires, afin d'enrichir la vie des enfants d'âge scolaire et de leur famille
- École en tant que centre communautaire, offrant des services et des programmes dans le ELC
- Approche globale de l'éducation préscolaire et des services de garde, dans le cadre de la Business Community Anti-Poverty Initiative (BCAPI)
- Plus grande confiance entre le centre et les familles
- Prestation de services pour les enfants ayant des besoins spéciaux, ce qui réduit le niveau de stress chez les parents
- Programmes de visites à domicile avec les services

Comparaison des pratiques d'intégration : Années 1, 2 et 3



<p>Réalisations</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nouvelles initiatives conjointes entre partenaires</i> : Le Early Learning Centre a mis sur place un certain nombre d'initiatives conjointes avec PULSE, l'Église anglicane et Family Plus, et a développé les partenariats qui existaient déjà avec le CRF, le YMCA, Parle-moi, Intervention précoce et l'école. • <i>Services de garde d'enfants offrant de la souplesse</i> : Diverses options (journée complète, demi-journée et garde occasionnelle) Le nombre d'inscriptions aux programmes de garde d'enfants a considérablement augmenté, passant de 25 pendant la 2e année à 54 au cours de la 3e année. • <i>Services gratuits</i> : Halte-garderie en matinée, deux fois par semaine. Activités et programmes conjoints entre les partenaires, incluant ateliers parentaux avec halte-garderie. Programmes Rainbows, Sunbeams et Prism offerts gratuitement. 	<p>Besoins communautaires établis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faibles résultats en matière d'alphabétisation • 50 % des enfants d'âge préscolaire des quartiers du South End de Saint John vivent dans la pauvreté
<p>Éléments notables</p> <ul style="list-style-type: none"> • 66 % des enfants qui fréquentaient l'école maternelle en septembre 2012 ont participé à des programmes offerts par le ELC. • Les inscriptions en prématernelle ont augmenté de 35 % entre la 2e et la 3e année. • L'une des éducatrices de la petite enfance a travaillé avec deux enseignants à la retraite pour organiser une semaine sur la transition vers l'école au printemps 2012. • Des travailleurs sociaux et des travailleurs en intervention précoce du ministère du Développement social rencontrent chaque semaine des clients au ELC. • Les responsables de l'initiative <i>Parle-moi</i> ont offert, au ELC, une formation sur l'interprétation gestuelle à 7 membres du personnel et à 10 enfants. • La directrice du ELC a co-animé un programme de compétences parentales avec le centre de ressources pour les familles. • Le ELC offre une halte-garderie pour beaucoup de programmes de compétences parentales offerts par le centre de ressources pour les familles. • Le développement des partenariats se poursuit, ce qui en retour permet d'améliorer les programmes destinés aux enfants, aux familles et à la communauté. • Le professeur du cours de sciences sociales de 8e année travaille avec les enfants et les familles du Early Learning Centre dans le cadre de certains projets. • Le centre connaît une intégration continue des enfants d'âge préscolaire aux activités scolaires générales, comme la musique, l'éducation physique, les visites en classe de maternelle et les événements scolaires spéciaux. 	<p>Prochaines étapes</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ententes de partenariat relatifs à des activités conjointes</i> : La directrice du centre travaillera avec la directrice de l'école et d'autres partenaires pour conclure des ententes reflétant les projets/activités conjoints actuels. • <i>Représentation des parents</i> : Le ELC a l'intention de créer un comité consultatif de parents. • <i>Planification globale</i> : Le comité des programmes se réunira pour examiner de manière globale les activités, les programmes et les services qui sont proposés. Ces étapes de planification et de mise en œuvre seront fonction des besoins des enfants et des familles. • <i>Plan de promotion et de communication</i> : Le centre a pris les premières mesures pour mettre en œuvre un service de <i>messages clés destinés à la communauté</i>.

Dépenses : Années 1, 2 et 3



Dépenses

Le graphique de gauche présente les dépenses pour la 1^{re}, 2^e et 3^e année. Parmi les points les plus notables se trouvent les baisses de coûts liées aux catégories Services et Démarrage, ainsi que l'augmentation des dépenses relatives aux ressources humaines et à l'administration. L'augmentation des dépenses liées aux ressources humaines résulte de l'embauche d'employés supplémentaires nécessaires à l'accroissement des heures d'utilisation. Les niveaux d'utilisation ont augmenté à la fois pour le programme de garde d'enfants (2-5 ans) et les programmes pour adultes et enfants. Les nouveaux programmes comprennent ce qui suit : initiatives avec le centre de ressources pour les familles de Saint John, Parle-moi, visites sur place des services d'intervention précoce et du ministère du Développement social, et activités intégrées hebdomadaires avec le cours de sciences sociales de la 8^e année.

3.5 Kent - La Boussole

La région de Richibucto comprend la ville de Richibucto, le village de Grand St. Louis, les paroisses de Saint-Charles et de Richibucto, ainsi que Rexton et Sainte-Anne. Le comté de Kent se situe dans la région centre-est du Nouveau-Brunswick, à 100 kilomètres de la ville de Moncton. Ce comté possède un mélange unique de cultures : micmac, acadienne et francophone. La population (31 449) de ce comté, qui est principalement rurale, est demeurée stable au cours des dix dernières années, contrairement à la baisse enregistrée dans les régions du nord de la province. Le profil économique de la région est très divers, en raison de la croissance économique du Grand Moncton. Le nombre de familles avec enfants est d'environ 5 336, ce qui représente 8 737 d'enfants. Parmi ces enfants, 1 500 sont âgés de neuf mois à cinq ans; et environ 300 bébés naissent chaque année.

L'école *Soleil Levant* a été construite en 1989 et a accueilli ses premiers élèves en janvier 1991. Elle scolarise des élèves de toute la région de Richibucto. L'école *Soleil Levant* a été désignée école communautaire en septembre 2008. Le soutien du conseil municipal ainsi que l'engagement et l'implication de son personnel ont joué un rôle essentiel dans l'obtention de cette désignation. Plusieurs comités (universitaire, sportif, artistique, culturel et social) organisent des activités.

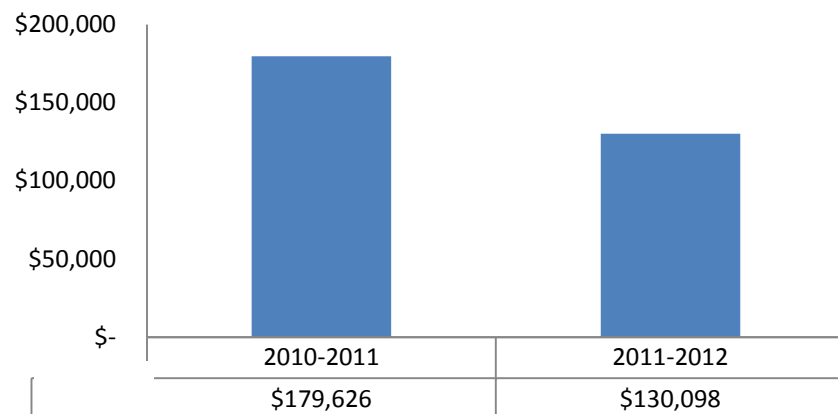
En 2008 et en 2009, on a identifié, pour 48 % des enfants de la région qui sont entrés en maternelle, un certain niveau de risque. *La coalition d'aide aux familles et enfants de Kent (CAFÉK)*, comité de la petite enfance qui existe depuis 2002, a établi la nécessité de créer un centre qui permettrait de renforcer les programmes et les services qui existaient pour la petite enfance. Lorsque l'occasion s'est présentée de devenir l'un des premiers sites de démonstration pour la petite enfance, le centre *La Boussole* a alors présenté une demande. Même si le site n'a pas réussi à être nommé centre provincial, les intervenants ont décidé d'aller de l'avant. Grâce à un financement initial accordé par la MWMFF, *La Boussole* a mené une vaste consultation communautaire qui a abouti à une réunion publique pendant laquelle on a partagé les résultats. Sur la base de ces consultations, le conseil a élaboré des plans pour créer un centre de la petite enfance à l'intérieur de l'école *Soleil Levant*.

Les programmes offerts par les partenaires communautaires et les fournisseurs de services ont commencé presque immédiatement. Le programme de garde d'enfants (2-5 ans) a débuté en novembre 2010. *La Boussole* a continué à enrichir ses programmes et a connu une augmentation du nombre d'heures d'utilisation pour tous ses programmes. Ont été ajouté un programme de garde après l'école ainsi que des programmes culturels et linguistiques.

Kent - La Boussole								
Partenaires	Programmes	Capacité : 35 places agréées						
<ul style="list-style-type: none"> • Directeur et enseignants de l'école <i>Soleil Levant</i> • District scolaire • Coordonnateur des écoles communautaires • Village de Richibucto • Centres de ressources familiales • Talk With Me/<i>Parle-moi</i> • VON • Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garde d'enfants (2 à 5 ans) • Services de garde après l'école (5 à 12 ans) • Francisation (4 ans) <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parle-moi (Mother Goose, Baby Massage, etc.) • Préparation à l'école - CRFV • VON Rock n' Talk • Fêtes familiales et scolaires <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • VON - Programme prénatal • Talk With Me/<i>Parle-moi</i> • CRF • <i>Café Jazette</i> 	<p>Garde d'enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 9 temps plein • 13 temps partiel <p>Après l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 13 temps plein • 10 temps partiel <p>Préparation à l'école - CRFV :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 adultes • 10 enfants <p>VON - Bébés en santé et moi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 adultes • 7 bébés 						
<p style="text-align: center;">Heures d'utilisation</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Année</th> <th>Heures d'utilisation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2010-2011</td> <td>11204</td> </tr> <tr> <td>2011-2012</td> <td>29726</td> </tr> </tbody> </table>		Année	Heures d'utilisation	2010-2011	11204	2011-2012	29726	<p>Points forts du site</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importante consultation publique lors du travail de planification lié à <i>La Boussole</i> • Solides partenariats avec les écoles, le CRF, Parle-moi, VON et la conseillère du district en intervention préscolaire • Cohérence dans la composition du conseil depuis le début du projet • Dons et subventions provenant de diverses sources pour subventionner des activités et l'achat d'équipements
Année	Heures d'utilisation							
2010-2011	11204							
2011-2012	29726							

<p>Réalisations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultation publique avec les membres de la communauté, les enseignants, les parents et les intervenants • Initiatives conjointes mettant l'accent sur la littératie • Mise en place de services de garde à temps plein, temps partiel et occasionnels • Création du <i>Café Jazette</i> : partenariat entre <i>La Boussole</i> et le CRF pour attirer les parents à risque • Création de programmes visant à favoriser le développement culturel et linguistique • Création d'un certain nombre de programmes intégrés et d'activités (p. ex. <i>Café Jazette</i>, jardins communautaires et <i>Films en famille</i>, etc.) • Services offerts par le Centre de l'autisme communautaire pour les enfants de <i>La Boussole</i> 	<p>Besoins communautaires établis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de compréhension quant à la vision et au rôle de <i>La Boussole</i> de la part de certains parents, membres de la communauté et propriétaires de garderies privées • Faibles niveaux de littératie • Services linguistiques et culturels pour les <i>familles exogames</i> • Absence de programmes pour la petite enfance et de programmes d'éducation parentale dans les zones rurales
<p>Prochaines étapes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le conseil prendra connaissance des résultats des consultations publiques et effectuera des analyses afin de déterminer les besoins de la communauté qui ne sont pas satisfaits. • Le conseil poursuivra le dialogue avec les partenaires et les fournisseurs de services afin de déterminer les lacunes des programmes. • Le conseil planifiera des projets conjoints avec des partenaires dans le but de combler ces lacunes et de formuler des descriptions, des objectifs, des rôles et des responsabilités en commun pour les projets. • <i>La Boussole</i> continuera à sonder les parents afin de comprendre leurs besoins et leurs centres d'intérêt en vue de planifier des nouveaux programmes et activités conjoints. Ce sondage visera également à déterminer les obstacles à l'accès aux programmes. • Le conseil d'administration envisagera d'établir un plan de communication. 	<p>Éléments notables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les heures d'utilisation ont plus que doublé de 2010-2011 à 2011-2012. • Les coûts relatifs à la prestation des programmes ont considérablement diminué entre la 1^{re} et la 2^e année.

Revenus : Années 1 et 2



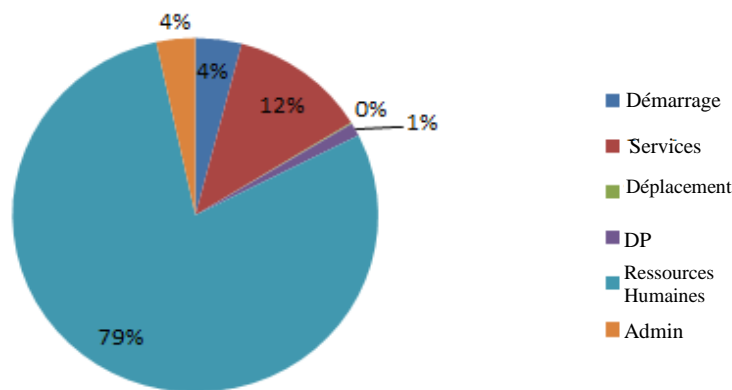
Les sources de financement comprennent :

- Subventions de fonctionnement de programme (subventions pour l'augmentation des salaires, financement supplémentaire du gouvernement provincial et de la MWMFF)
- Subventionnement des frais de garde d'enfants (financement pour les parents qui travaillent et qui répondent aux critères du programme, ainsi que pour les enfants qui ont été identifiés pendant les cliniques de santé publique 3.5 ou par les services d'intervention précoce)
- Frais de garde versés par les parents
- Dons et collectes de fonds

Coûts de prestation du programme :

- Le coût horaire relatif à la prestation des programmes a diminué, passant de 16,03 \$ la 1^{re} année à 4,38 \$ la 2^e année.

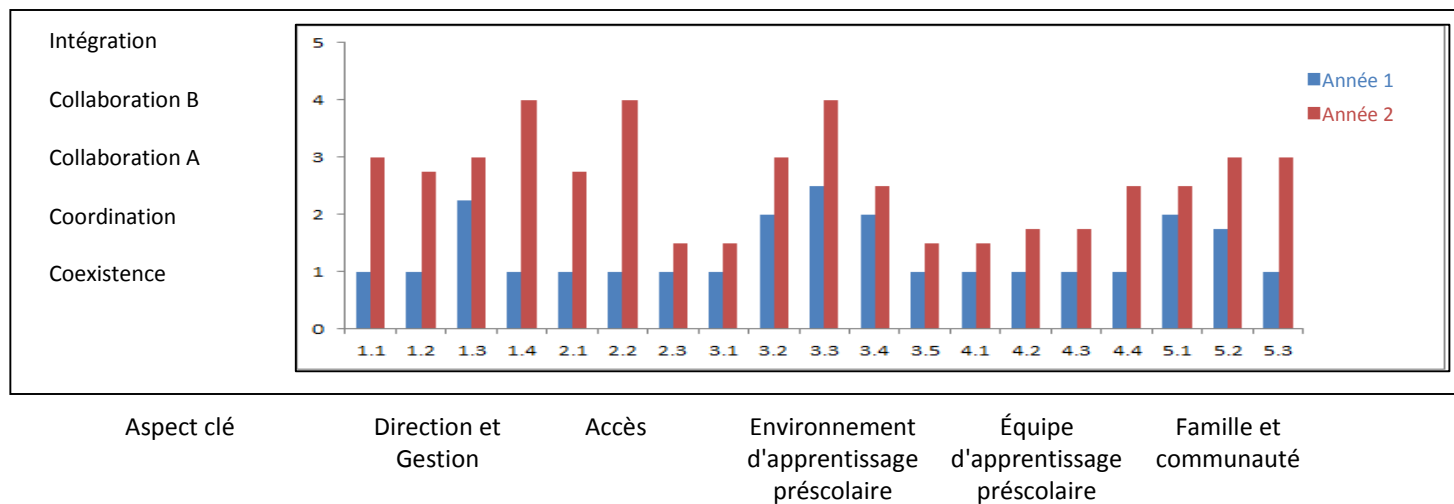
Dépenses



Dépenses

Le graphique de gauche présente les dépenses pour 2011-2012. 79 % des dépenses sont liées aux ressources humaines, en raison de l'embauche de personnel pour les services de garde après l'école. Les services représentent 12 % des dépenses, ce qui comprend entre autres l'achat de ressources pour les programmes ainsi que le coût des repas et des collations pour le programme de garde d'enfants.

Comparaison des pratiques d'intégration : Années 1, 2 et 3



3.6 Centreville Cougar Kittens Family Centre

Centreville, village majoritairement anglophone possédant une population de 535 habitants, se situe dans le comté de Carleton, à proximité de la frontière entre le Canada et les États-Unis, sur des terres agricoles qui comptent parmi les plus fertiles au Nouveau-Brunswick. Selon le maire, Centreville est une « communauté axée sur la famille, caractérisée par la qualité de ses habitants, leur amour du travail, leur générosité d'esprit et leur foi en leur communauté ». Quatre-vingt-quatre pour cent de la population vit à Centreville depuis au moins trois générations. De nombreuses personnes qui travaillent pour McCain Foods Ltd, et qui viennent de cultures variées, ont choisi de vivre à Centreville. La foresterie et l'agriculture font partie des secteurs traditionnels de la région. Aujourd'hui, trois sociétés - BWS, Thomas Equipement et Metafab - font travailler des habitants du village et des communautés environnantes. À Centreville, le revenu familial moyen est de 36 577 \$, et 34 % des familles ont un parent qui reste à la maison. Dans les communautés environnantes, le revenu familial moyen annuel et les niveaux d'éducation ont tendance à être plus faibles. Une grande partie de la population de cette région travaille encore dans l'agriculture et la foresterie.

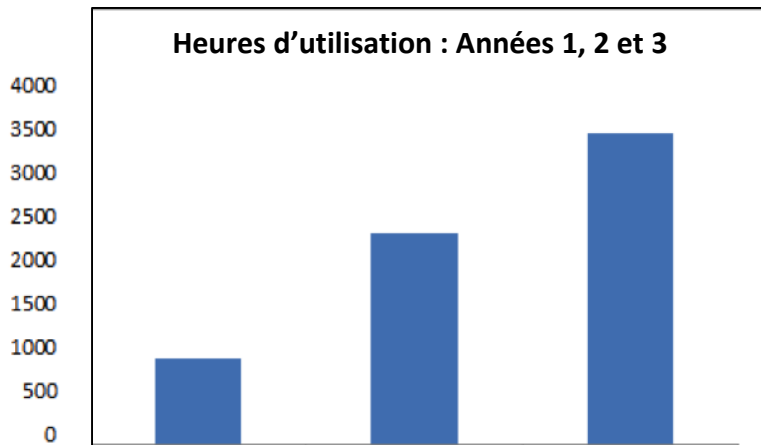
Centreville possède de solides réseaux communautaires qui ont combiné leurs ressources, organisé des ateliers ainsi que partagé des espaces pour offrir des services. Les trois églises du village participent activement à la vie de la communauté. Plusieurs organismes à but non lucratif (la Légion royale canadienne, les Dames auxiliaires, les clubs des Kinsmens et Kinettes, l'Ordre des Élans et le Club Kinsmen, le Women's Institute, la garderie de Centreville et le Centreville Access Centre) collaborent régulièrement pour organiser des événements communautaires. L'école Centreville Community School, connue pour la qualité de ses programmes et son leadership sportif, organise fréquemment des concerts, des rencontres sportives et des pièces de théâtre. Le Centreville Cougar Kittens Family Centre se trouve dans l'école Centreville Community School. En 2007, des parents inquiets se sont réunis pour parler de la création d'un centre de la petite enfance afin de répondre aux besoins des enfants et des familles du village. Le nombre de membres faisant partie de ce comité a augmenté, et en font maintenant partie des parents, des soignants, des fournisseurs de ressources, des propriétaires d'entreprises, les églises locales, la garderie du village et le conseil municipal. Le Centreville Cougar Kittens Family Centre (CKFC) a ouvert ses portes en octobre 2009.

Le comité de gestion du CKFC est récemment devenu un conseil à but non lucratif. Ses membres se réunissent chaque mois. Au départ, le conseil municipal jouait le rôle d'organisme de parrainage, mais en raison du nouveau statut du comité, le conseil d'administration de ce dernier se chargera désormais de la gestion des fonds. En 2009, un coordonnateur à temps partiel a été embauché, grâce à une subvention du Early Years' Action Group.

Les programmes du CKFC ne comprennent de services de garde d'enfants, puisque le village possède une garderie agréée à but non lucratif qui offre des services de qualité. Au début de la création du CDPE, la directrice de la garderie de Centreville (Centreville Child Care - CCC) a rejoint le conseil d'administration et formé un partenariat avec le CKFC. Situés dans la même rue, en face de l'école, la garderie et le centre CKFC partagent des ressources, des idées et des programmes. Tout récemment, l'éducatrice de la petite enfance de la garderie du village

ainsi qu'une enseignante de maternelle ont fait de l'enseignement pendant la semaine de prématernelle de l'école. Le succès de cette initiative a mené à la mise en place, dans l'école de Centreville, du programme préscolaire de la garderie. Comme le centre CKFC entre dans sa 2e phase, on a décidé que l'ÉPE de la garderie de Centreville serait aussi la coordonnatrice du centre CKFC. En ce qui a trait à l'avancement des initiatives de la Province liées à la petite enfance, Centreville offre de nombreuses pratiques prometteuses et leçons que les nouveaux réseaux de la petite enfance pourront exploiter.

Centreville Cougar Kitten's Family Centre		
Partenaires	Programmes	Capacité
<ul style="list-style-type: none"> • Directrice et enseignants de l'école Centreville Community School • District scolaire • Coordonnateur des écoles communautaires en milieu scolaire • Village de Centreville • Centre de ressources familiales Valley • Parle-moi • VON • Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) • Centres de développement de la petite enfance de Carleton York Victoria (CYV) 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semaine de prématernelle • Programme préscolaire du Community CRFV <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Halte-garderie du CRFV • VON Rock n' Talk • Fêtes pour les familles • Story Time with Mrs. T • Salon sur le bien-être • Programme de lecture d'été • Parle-moi <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • VON - Programme prénatal • Programmes de compétences parentales 	<p>Halte-garderie du CRFV</p> <ul style="list-style-type: none"> • 13 adultes • 14 enfants <p>Programme préscolaire du CRFV</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 enfants <p>VON - Bébés en santé et moi</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 adultes • 8 bébés <p>Story Time with Mrs. T</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 adultes • 26 enfants <p>Portée du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> • 40 familles



Année 1	Année 2	Année 3
1027	2524	3714

Points forts du site

- Le village de Centreville possède une garderie à but non lucratif qui est bien établie et qui collabore avec le centre CKFC.
- L'école de Centreville est une école communautaire et constitue déjà le « cœur » du village.
- Les parents s'impliquent beaucoup dans le CDPE, et cinq d'entre eux font partie de son conseil d'administration (2011-2012).
- La directrice et la coordonnatrice des écoles communautaires sont des membres dévoués du comité de la petite enfance.
- Le partenariat solide qui existe entre le village, l'école, la garderie et le centre CKFC a permis de mettre en place un certain nombre d'initiatives conjointes.

Aspects notables

En 2008, 16 % des enfants entrant en maternelle n'ont pas participé à l'Évaluation de la petite enfance - Appréciation directe (ÉPE-AD). 100 % des enfants inscrits en maternelle en 2012 ont participé à l'ÉPE-AD.

Réalisations

- Le centre CKFC ouvre la voie au niveau provincial en montrant comment un centre de la petite enfance peut travailler en partenariat avec une garderie communautaire dans le but d'adopter un modèle de prestation de services intégrés pour la petite enfance.
- Le comité de la petite enfance s'est constitué en conseil et a établi les rôles et les responsabilités de ses membres (c.-à-d. président, trésorier et secrétaire/coordonnatrice de site).
- L'éducatrice de la petite enfance de la garderie du village de Centreville vient d'être nommée coordonnatrice. Cela facilitera l'intégration de tous les programmes, activités et ressources liés à la petite enfance.
- La garderie, l'école et le centre CKFC ont mis en place une *initiative de transition entre la maternelle et l'école*, laquelle a été menée par l'une des enseignantes de maternelle et l'éducatrice de la petite enfance de la garderie.
- Une salle de maternelle a été agréée à l'école Centreville Community School, et la garderie y offrira le programme préscolaire.

Besoins communautaires établis

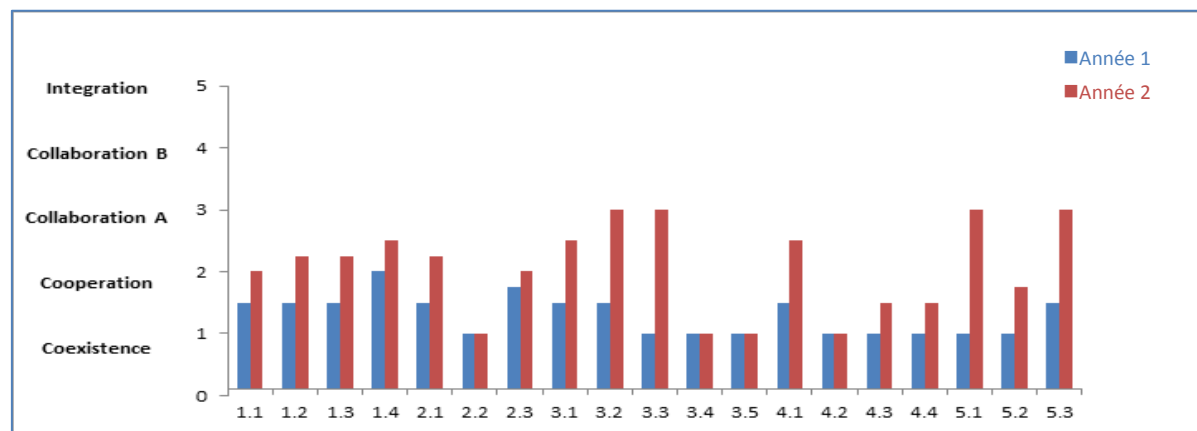
- Nombre important de nouveaux arrivants ayant besoin de développer un réseau de soutien et d'activités communautaires pour améliorer leurs compétences en anglais

Prochaines étapes

- L'équipe de direction procédera à une analyse de l'environnement avec tous les partenaires et les fournisseurs de services dans le but de créer une brochure recensant ces derniers.
- Les informations recueillies seront mises sur le site Web du centre ainsi que sur les sites de certains fournisseurs de services. Une brochure sera également créée à l'intention des parents.
- L'équipe de la petite enfance créera un *manuel pour le centre et un accord de partenariat* décrivant la relation

- Le village et l'école ont acheté ensemble un panneau numérique, ce qui permettra de mieux communiquer les activités des trois partenaires.

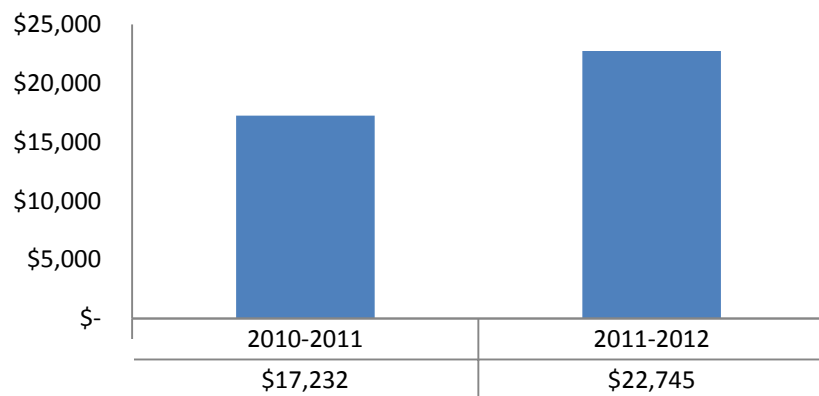
unique qui existe entre le centre CKFC et la garderie.



Comparaison des pratiques d'intégration : Années 1 et 2

Aspect clé Direction et Gestion Accès Environnement d'apprentissage préscolaire Équipe d'apprentissage préscolaire Famille et communauté

Revenu



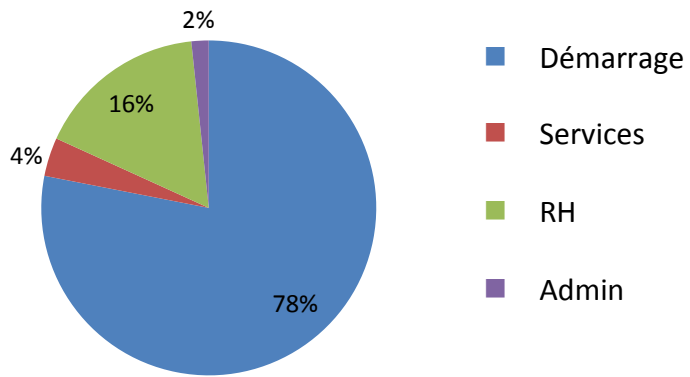
Les sources de financement comprennent :

- Subventions de fonctionnement de programmes (subventions pour l'augmentation des salaires, financement supplémentaire du gouvernement provincial et de la MWMFF en raison de l'inondation)
- Dons et collectes de fonds

Coûts de prestation des programmes :

Le coût horaire relatif à la prestation des programmes a diminué entre 2010-2011 (6,83 \$) et 2011-2012 (5,82 \$). Centreville a organisé de nombreuses collectes de fonds et formé des partenariats avec différents groupes communautaires et fournisseurs de services. Ils ont bénéficié de subventions limitées. De façon générale, les programmes ont été pratiquement autofinancés au cours de la deuxième année d'exploitation.

Dépenses : 2011-2012



Dépenses

Le graphique de gauche présente les dépenses pour 2011-2012. 79 % des dépenses sont liées aux ressources humaines, en raison de l'embauche de personnel pour les services de garde après l'école. Les services représentent 12 % des dépenses, ce qui comprend entre autres l'achat de ressources pour les programmes ainsi que le coût des repas et des collations pour le programme de garde d'enfants.

3.7 Perth Andover Future Footprints Family Learning Centre

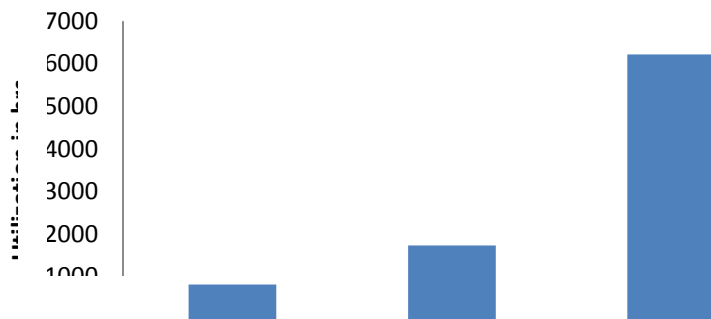
L'initiative de la petite enfance avait pour objectif d'aider les familles du village de Perth-Andover, d'Aroostook et de la Première nation de Tobique. Pour une population de 1 797 habitants dans les limites du village, et de 6 000 personnes dans la zone de service, ces trois communautés possèdent plus de 180 enfants d'âge préscolaire (de 0 à 4 ans) qui correspondent à l'initiative de la petite enfance. Le revenu médian des trois communautés est bien inférieur à la moyenne provinciale. Un nombre important d'adultes de ces trois communautés n'a pas terminé leurs études secondaires ou post-secondaires.

La présentation faite sur l'étude de la petite enfance au printemps 2007 les a suscités à élaborer une initiative locale. À l'automne 2007, Perth-Andover a intégré les services adaptés aux besoins des communautés et a participé à des réunions informelles visant à explorer les forces de la communauté et les aspects à améliorer. Le village a alors créé un énoncé de vision : *promouvoir, encourager et soutenir les trois communautés grâce à un centre communautaire*. Un examen des outils de développement a par la suite été effectué. Le nombre de partenaires communautaires impliqués a augmenté, déterminés à offrir des services à la petite enfance grâce à une approche axée sur la famille. En 2008, les résultats de l'ÉPE-AD (Évaluation de la petite enfance - Appréciation directe a permis de sensibiliser les écoles et la communauté à l'égard des besoins en matière développement des enfants entrant à l'école. Un comité de direction composé de représentants du village, des parents, des habitants ainsi que de la coordonnatrice de la transition vers l'école, s'est associé avec le groupe Perth-Andover Partners for Community Literacy pour aller de l'avant avec un plan visant à répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire. Ce comité a alors présenté une demande pour devenir l'un des premiers sites de démonstration de la petite enfance au Nouveau-Brunswick. Cette application n'a pas abouti. Une série d'événements a par la suite cassé la dynamique. Lorsque l'école élémentaire d'Aroostook a fermé, les élèves ont alors été transférés à l'école de Perth-Andover, occupant l'espace réservé au CDPE. La démission de deux membres clés du comité a entraîné un arrêt temporaire des activités.

L'étincelle a été ravivée lorsque la coordonnatrice de la transition vers l'école a organisé une journée pour tous les sites de la petite enfance du district dans le but de se réunir pour apprendre les uns des autres; le comité s'est alors reconstitué. Le Early Years Action Group (EYAG) (groupe d'action pour la petite enfance) a annoncé qu'il était possible d'obtenir des subventions de démarrage à travers la Margaret and Wallace McCain Family Foundation. Le comité a alors préparé une proposition et a réussi à obtenir des fonds. La nouvelle coordonnatrice des écoles communautaires s'est impliquée dans le projet, permettant ainsi de créer un lien avec le district scolaire. La Centre de ressources familiales Valley, qui n'avait mis en place aucun programme dans la région depuis six ans, a convenu que si Perth-Andover arrivait à prouver la nécessité de créer un tel programme, il accepterait alors de le financer. En septembre 2010, l'école secondaire a désigné une salle pour les activités de la petite enfance. En septembre 2011, l'école d'Andover a accepté d'héberger le centre de développement de la petite enfance, accordant à celui-ci deux salles. Une ouverture officielle a eu lieu, et le programme de garderie a ouvert ses portes en janvier 2012. Au cours de la dernière année, le centre Future Footprints a continué à se développer, malgré son inondation, son transfert vers un autre site ainsi que la rénovation des deux salles de classe. Ce centre reflète l'engagement et la ténacité des personnes ayant participé à sa création.

Perth Andover Future Footprints Family Learning Centre		
Partenaires	Programmes	Capacité : 21 enfants dans le programme de garde 19 enfants dans le programme de garde après l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Membres de la direction et du corps enseignant de l'école élémentaire d'Andover et de l'établissement Southern Victoria High School • District scolaire • Coordonnatrice des écoles communautaire • Village de Perth-Andover • Centre de ressources familiales Valley • Parle-moi • VON • Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) • Centres de développement de la petite enfance de Carleton York Victoria (CYV) • Partenaires pour l'alphabétisation (groupe communautaire) 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garde d'enfants (2 à 5 ans) • Services de garde après l'école (5 à 12 ans) <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parle-moi (p. ex. Mother Goose, Baby Massage) • Préparation à l'école - CRFV • VON Rock n' Talk • Fêtes familiales et scolaires <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Séances sur les familles en santé • Halte-garderie du CRFV • VON Rock n' Talk • Fêtes pour les familles • Groupe de soutien à l'allaitement • Initiatives de partenariats (p. ex. Toddler Tunes et Getting Ready for School) 	<p>Halte-garderie du CRFV</p> <ul style="list-style-type: none"> • 16 adultes • 30 enfants <p>VON - Bébé en santé et moi</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 adultes • 10 bébés <p>Portée du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 40 familles

Heures d'utilisation : Années 1, 2 et 3



Année 1	Année 2	Année 3
817	1738	6222

Points forts du site

- Antécédents de collaboration entre les partenaires
- Adoption, par les principaux intervenants, du modèle de prestation de services intégrés en matière d'éducation de la petite enfance (direction de l'école, coordonnatrice des écoles communautaires, directrice de la petite enfance)
- Centre situé dans une école communautaire ayant l'habitude d'impliquer la communauté dans des événements qui ciblent les familles et les enfants (0 à 5 ans) (Racines de l'empathie, programmes préscolaires et journée d'alphabétisation)

Éléments notables

- Les heures d'utilisation ont doublé entre la 1re et la 2e année. Entre la 1re et la 2e année, les heures d'utilisation ont augmenté de plus de 350 %.
- Le nombre d'enfants du programme de garderie a considérablement augmenté.

Réalisations

- Le centre possède la seule garderie agréée dans la communauté.
- Le personnel comprend une coordonnatrice de site et deux éducatrices de la petite enfance.
- Conseil constitué en organisme à but non lucratif, chargé de l'administration et de la direction des activités de la petite enfance.
- Les membres du comité sont : directrice de l'école, coordonnatrice du site, coordonnatrice des écoles communautaires, conseil du village et parents.
- Un groupe de mères de famille se réunit toutes les deux semaines pour fournir une rétroaction au conseil d'administration. Plusieurs mères font actuellement partie du conseil d'administration.
- L'existence du centre permet de montrer qu'offrir des programmes dans un CDPE est avantageux au plan financier. Le CRFV rémunère l'ÉPE qui vit à Perth-Andover, économisant ainsi les frais de déplacement.
- Le centre Future Footprints a reçu des subventions pour acheter des jouets et de l'équipement pour la salle de la petite enfance, ainsi que des équipements de jeux extérieurs pour les enfants d'âge préscolaire.
- Ce centre montre qu'il est possible de viabiliser un CDPE avec 55 % des fonds

Besoins communautaires établis

- Nombre important d'enfants en maternelle, dont les besoins sont parmi les plus importants dans le district.
- Faibles résultats en matière d'alphabétisation.
- Nombre important de mères adolescentes qui ne terminent pas le secondaire en raison d'un manque de services de garde d'enfants et d'autres types de services d'aide

Prochaines étapes

- Procéder à une analyse de l'environnement avec tous les partenaires.
- Développer des partenariats avec les fournisseurs de services actuels et former de nouveaux partenariats, en particulier avec la santé publique.
- Aborder les questions liées au partage des informations entre les partenaires en créant un

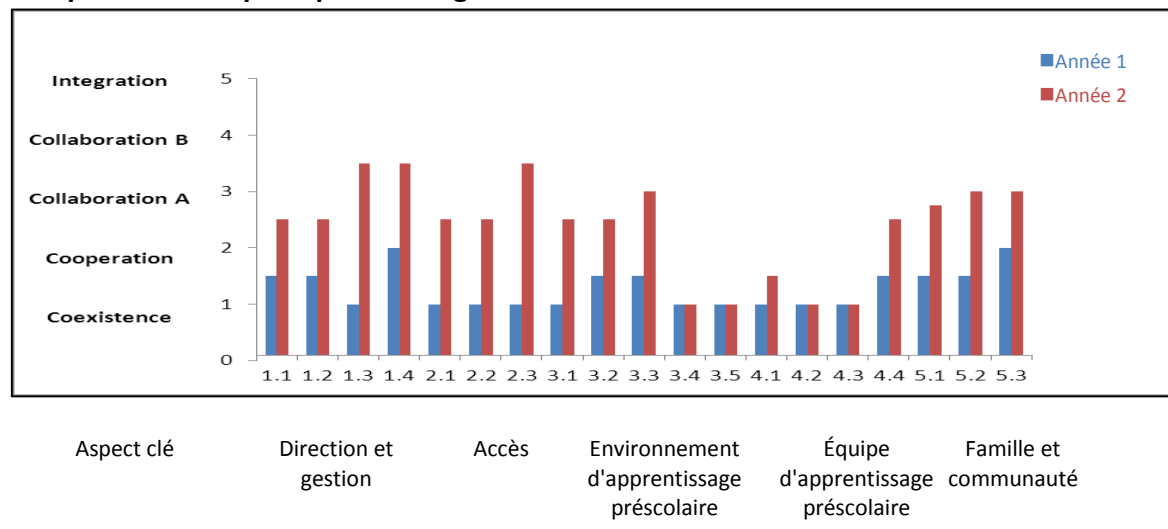
nécessaires accordés par le gouvernement.

- Le programme de transition entre la maternelle et l'école montre qu'il est possible de former des partenariats efficaces entre l'école, le district scolaire, le CRFV, le centre Footprints Futurs et le club Rotary.

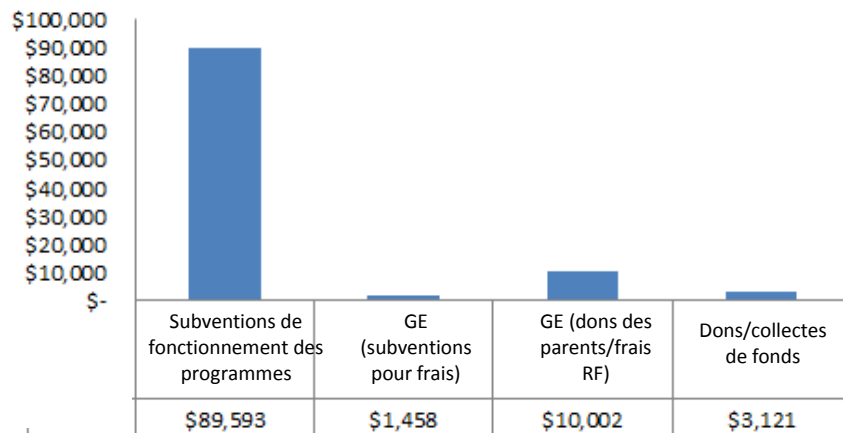
formulaire de décharge à l'intention des parents, lors de l'inscription aux programmes du centre Future Footprints.

- Continuer à recevoir les avis des parents et de la communauté en ce qui concerne les besoins en matière de programmes.
- Consigner ce qui se rapporte aux initiatives conjointes de partenariat.

Comparaison des pratiques d'intégration : Années 1 et 2



Sources de revenus : Année 3



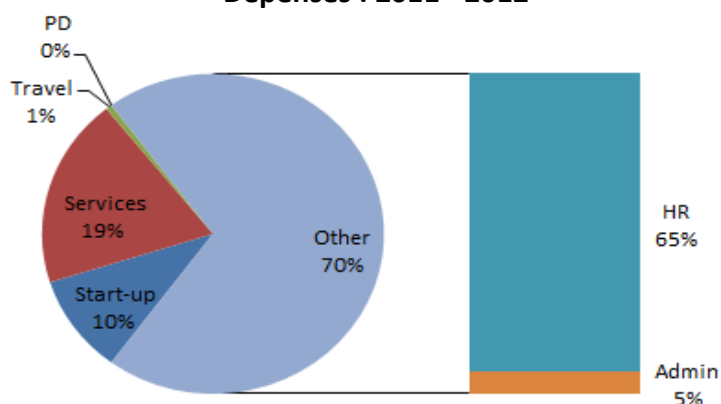
Sources de financement :

- Subventions de fonctionnement de programmes (subventions pour l'augmentation des salaires, financement supplémentaire du gouvernement provincial et de la MWMFF en raison de l'inondation)
- Subventionnement des frais de garde d'enfants (financement pour les parents qui travaillent et qui répondent aux critères du programme, ainsi que pour les enfants qui ont été identifiés pendant les cliniques de santé publique 3.5 ou par les services d'intervention précoce)
- Frais de garde d'enfants versés par les parents
- Dons et collectes de fonds

Coûts de prestation du programme :

Le coût horaire relatif à la prestation des programmes a diminué, passant de 22,97 \$ la 1^{re} année à 16,74 \$ la 2^e année. Le coût horaire relatif à la prestation des programmes est resté beaucoup plus élevé en raison des dépenses liées à la rénovation des salles et à l'achat de ressources après les inondations du printemps 2012.

Dépenses : 2011 - 2012



Dépenses

Le graphique de gauche présente les dépenses pour la période 2011-2012. 65 % des dépenses sont liées aux ressources humaines, en raison de l'embauche de personnel pour la garderie (2 à 5 ans) et les programmes de garde après l'école. Les services représentent 19 % des dépenses, ce qui comprend entre autres l'achat de ressources pour le développement des programmes. Les coûts supplémentaires associés au démarrage comprennent les dépenses ayant fait suite à l'inondation de deux salles de classe au printemps 2012 et au transfert du centre dans une église voisine.

3.8 Keswick Start SMART

Keswick Valley est un petit village qui se situe à 30-40 kilomètres au nord de Fredericton. Les habitants de la région doivent se rendre à Fredericton pour avoir accès à la plupart des services. La zone desservie par l'école comprend Hainesville, Stone Ridge, Keswick Ridge, Dorn Ridge, Kingsley, Burt's Corner, Zealand, Tripp Settlement et Sisson Settlement. Les familles de ces villages et d'autres communautés des environs utilisent les services offerts par le centre Smart Start. C'est grâce au bouche à oreille et au bulletin local que les gens ont été informés de la qualité des programmes offerts et de la satisfaction des parents et des enfants. Il n'y a pas de grandes entreprises dans la région, et de nombreuses familles ont donc des emplois faiblement rémunérés ou saisonniers. La préparation à l'école est depuis longtemps un problème à Keswick Valley. Certains élèves commencent en effet l'école sans posséder certaines aptitudes, comme la reconnaissance des lettres de l'alphabet et des chiffres, ou encore la motricité fine. La mise en place d'un programme de la petite enfance a permis, au cours des dernières années, d'améliorer la situation. Il existe un grand besoin en matière de programmes de soutien parental, d'égalisation des chances d'accès aux programmes d'apprentissage préscolaire ainsi que d'accès à des services de garde agréés qui soient abordables.

Le village de Keswick Valley a mis en place de nombreuses initiatives communautaires visant à améliorer la qualité de vie de ses habitants. Le groupe à but non lucratif, appelé Neighbourhood Alliance of North York (NANY), qui a été créé en 1996, permet aux habitants du nord du comté de York de mettre en place des projets communautaires. Ce groupe, qui est dirigé par des bénévoles, a contribué à des projets communautaires à Stanley, Taymouth, Nackawic et Keswick Valley. Au fil des ans, plusieurs initiatives ont été mises en œuvre. En 2005, les enfants entrant en maternelle à la Keswick Valley Memorial School possédaient certains des résultats de dépistage préscolaire les plus faibles dans la province. Cette situation a soulevé certaines inquiétudes au sein du personnel scolaire et chez les habitants du village. Le groupe Neighbourhood Alliance of North York et l'école KVMS ont donc commencé à travailler ensemble pour aider les jeunes enfants (0 à 5 ans) et leurs parents grâce à des programmes de développement de la petite enfance. Trois programmes ont été mis en place depuis 2005, dont le programme Literacy Increased by Networking, Knowledge and Skills (LINKS). Ce programme a été conçu et mis en œuvre grâce à une subvention accordée par le ministère du Développement social dans le cadre de l'initiative appelée « Communautés à l'écoute des enfants ». Commençant avec seulement sept familles, plus de 100 enfants ont bénéficié de cette initiative depuis sa création. Au fil des ans, les programmes de la petite enfance ont permis d'accueillir des représentants de divers fournisseurs de services, dont Parle-moi, Bébés en santé et moi (VON), des nutritionnistes, Learning Begins (développement social), Semailles de l'empathie (santé publique), Atouts du développement (santé publique) et économie familiale (développement social).

Alors que la demande du centre Start SMART visant à devenir un des sites de démonstration provinciaux n'a pas abouti, les intervenants ont continué à aller de l'avant grâce à des fonds de démarrage accordés par la Margaret and Wallace McCain Family Foundation ainsi que d'autres subventions provinciales. Au cours de la dernière année, des réunions ont été organisées avec des fournisseurs de services et des partenaires communautaires en vue de renforcer les réseaux communautaires. Le centre Start Smart, qui se trouve dans l'école Keswick

Valley Memorial, a ouvert ses portes en octobre 2011 en proposant des services de garde pour les enfants de 2 à 5 ans ainsi qu'un programme de garde après l'école.

Keswick Start SMART							
Partenaires	Programmes	Capacité					
<ul style="list-style-type: none"> NANY (Neighbourhood Alliance of North York) Directeur d'école et enseignants District scolaire Laubach Literacy Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) 	<p>ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> Garde d'enfants (2 à 5 ans) Service de garde après l'école (5 à 12 ans) Programme de lecture d'été <p>ADULTES/ENFANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> WINKS, CLINKS, LINKS Fêtes pour les familles (p. ex. soirée de divertissements pour les familles, journée communautaire de l'alphabétisation) <p>ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> Club de marche Séances d'information pour les parents 	<p>Programmes INKS</p> <p>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Adultes Enfants <p>Portée du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> 40 familles 					
<p style="text-align: center;">Heures d'utilisation</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Année 1</th> <th>Année 2</th> <th>Année 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3080</td> <td>8677</td> <td>28,815</td> </tr> </tbody> </table>	Année 1	Année 2	Année 3	3080	8677	28,815	<p>Points forts du site</p> <ul style="list-style-type: none"> L'école et le centre Start SMART ont l'habitude de collaborer pour planifier et mettre en œuvre des initiatives de la petite enfance. Le directeur de l'école fait partie des principales personnes qui appuient ce centre et qui participent à la mise en place de ses programmes. Bien que l'école Keswick Valley Memorial n'ait pas été désignée école communautaire, elle a déjà participé à de nombreuses initiatives visant à créer des liens entre les enfants et leur famille ainsi que l'école et la communauté (p. ex. Racines de l'empathie, WINKS/CLINKS/LINKS, haltes-garderies, programme de lecture d'été, club de marche, journée communautaire d'alphabétisation, soirée de divertissements pour les familles, équipes sportives et camps de sports en été).
Année 1	Année 2	Année 3					
3080	8677	28,815					

Réalisations

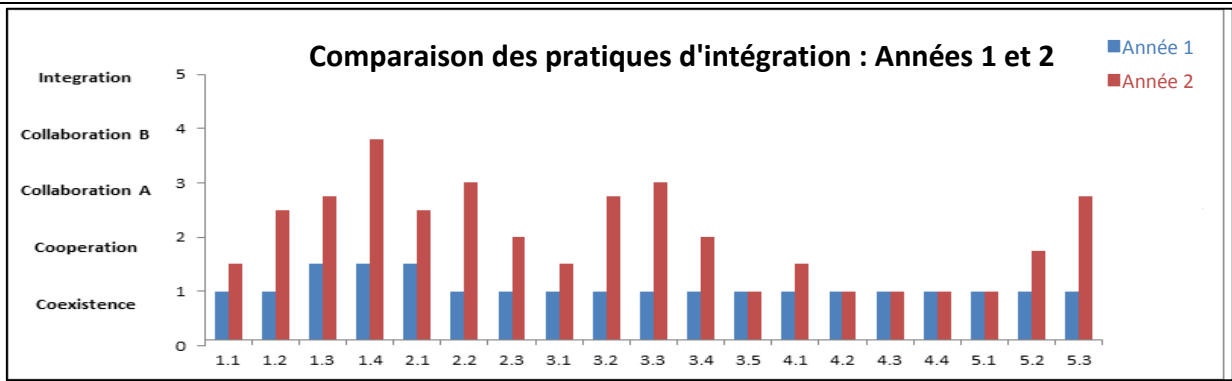
- Le centre Start SMART a réussi à mettre en place des programmes de garde d'enfants, notamment après l'école.
- Toutes les éducatrices de la petite enfance du centre ont suivi la formation provinciale ou sont en train de le faire.
- Le centre a organisé quatre réunions portant sur des partenariats. Une analyse de l'environnement est en cours. Les lacunes et les besoins ont été établis. Des mesures ont été définies et sont en train d'être mises en œuvre.
- Le centre a réussi à intégrer un enfant autiste dans le programme de garde d'enfants. Une éducatrice de l'organisme Autism Connections encadre chaque jour cet enfant. La direction de l'école, les parents et l'organisme en question ont eu des discussions dans le but de faciliter le processus de transition entre la phase de thérapie et le programme de garde, ainsi qu'entre ce programme et la maternelle. L'enseignante-ressource et le directeur de l'école ont participé activement à ces réunions.
- L'utilisation des services a augmenté de plus de 300 % entre la 2e et la 3e année.
- Dans le cadre d'un échange entre le centre et une université, deux membres du personnel du centre de la petite enfance ont travaillé un jour au centre Start SMART, encadrés par un membre du personnel du CDPE.

Besoins communautaires établis

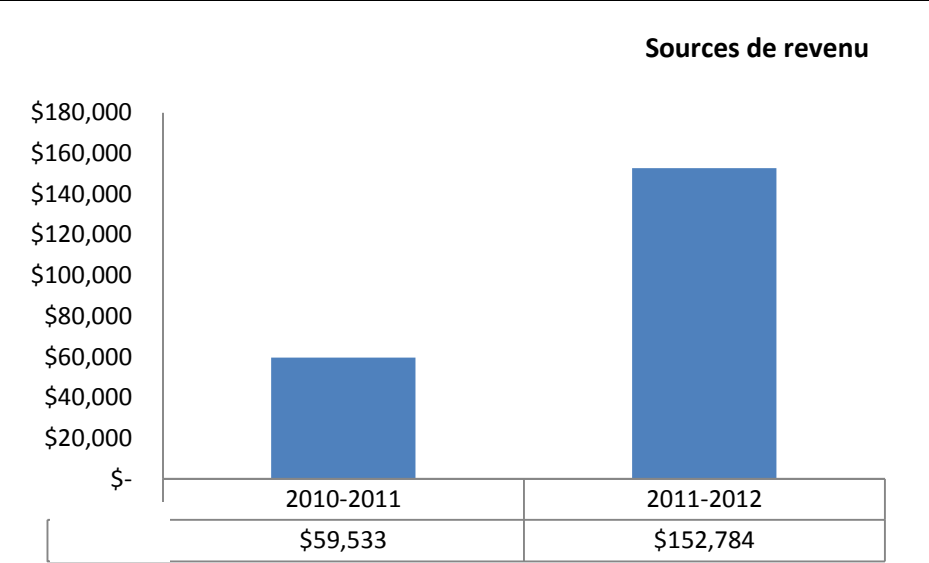
- Roulement du personnel de direction du centre (une troisième directrice vient d'être embauchée).
- Besoin de favoriser l'esprit de collaboration entre le personnel de l'école et le centre.
- Nécessité, pour les membres du conseil, de se réunir régulièrement afin de communiquer des informations et de favoriser le travail de collaboration.

Prochaines étapes

- Les responsables des programmes du centre ont l'intention de collaborer davantage pour discuter des programmes, planifier les programmes futurs et inciter les parents à jouer un rôle plus actif.
- Le centre Start SMART continuera de se réunir avec des partenaires pour mettre en œuvre des plans d'action et effectuer l'analyse de l'environnement qui est prévue. On a déterminé que le suivi du niveau d'utilisation des programmes et que le partage d'informations constituaient des sujets de discussion importants pour les prochaines réunions.
- Le centre invitera les parents à siéger au conseil. On continuera à mener des sondages auprès des parents pour tous les programmes (p. ex. services de garde et INKS) afin de mieux comprendre leurs besoins.



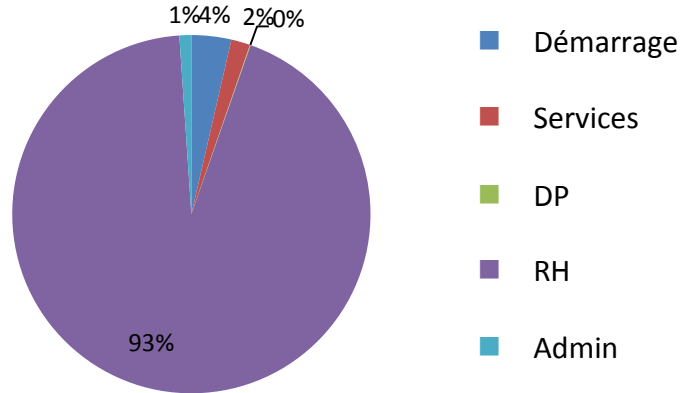
Aspect clé Direction et gestion Accès Environnement d'apprentissage préscolaire Équipe d'apprentissage préscolaire Famille et communauté



- Sources de financement :**
- Subventions de fonctionnement de programmes (subventions pour l'augmentation des salaires)
 - Subventionnement des frais de garde d'enfants (financement pour les parents qui travaillent et qui répondent aux critères du programme, ainsi que pour les enfants qui ont été identifiés pendant les cliniques de santé publique 3.5 ou par les services d'intervention précoce)
 - Frais de garde d'enfants versés par les parents
 - Dons et collectes de fonds

Coûts de prestation des programmes :
 Le coût horaire relatif à la prestation des programmes a diminué entre 2010-2011 (6,86 \$) et 2011-2012 (5,30 \$). La baisse des coûts horaires résulte en partie des bénévoles qui ont donné les programmes INKS pour adultes et enfants. Ces programmes ont eu beaucoup de succès.

Dépenses



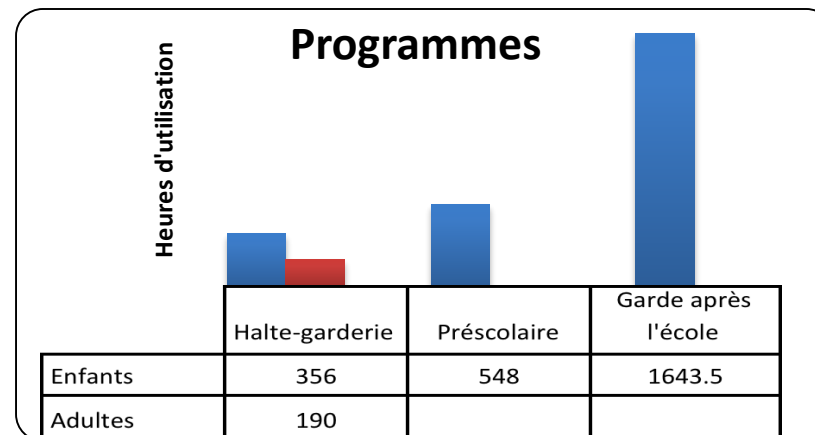
Dépenses :

Le graphique de gauche présente les dépenses pour la période 2011-2012. Soulignons que 93 % des dépenses sont liées aux ressources humaines, en raison de l'embauche de personnel pour les services de garde (2 à 5 ans) et les programmes de garde après l'école. Les services, les frais de démarrage, les retenues salariales et l'administration représentent 7 % des dépenses.

3.9 Initiative sur la petite enfance de Millville

Millville se situe le long de la rivière Nackawic à environ 58 kilomètres au nord-ouest de Fredericton. Le village possède deux dépanneurs/stations-service ainsi qu'un service d'incendie volontaire, plusieurs églises et une école primaire.

En février 2008, un groupe de personnes du village ont assisté à une présentation sur l'étude intitulée « Le point sur la petite enfance », de McCain-Mustard. On a alors formé un comité pour examiner comment il serait possible d'aider les familles ayant de jeunes enfants. Ce comité s'est par la suite constitué en organisme à but non lucratif voué à répondre aux besoins des enfants et de leur famille grâce à la création et à la coordination de programmes, d'activités et de services. Le comité, appelé MYRCI (Millville Youth Recreation Community Initiative), s'est engagé à former des partenariats solides avec l'école, des fournisseurs de services et des partenaires communautaires. Le comité central était composé d'une infirmière de santé publique qui avait participé au programme Apprenants en santé à l'école, d'une adjointe administrative de la RRS 3, d'une représentante de l'Association foyer-école, d'une enseignante ainsi que d'une représentante de l'initiative communautaire pour la jeunesse.



La coordonnatrice du centre, diplômée en ÉPE, était responsable de l'organisation et de la prestation d'une halte-garderie à l'école de Millville. Elle a également agi d'intermédiaire pour toutes les activités qui relevaient de l'initiative sur la petite enfance de Millville. Deux autres membres de l'équipe de la petite enfance ont participé au programme préscolaire et au programme donné après l'école qui se déroulaient dans le centre communautaire de Millville.

Le MYRCI a l'habitude de travailler en partenariat avec le personnel de l'école de Millville, le district scolaire, le conseil du village, le ministère du Développement social et les bénévoles de Millville. Ces groupes avaient déjà offert divers programmes avant de prendre part à l'initiative de la petite enfance, y compris un programme de soccer de dix semaines avec 60 enfants, un programme de danse avec 18 enfants, ainsi que divers événements communautaires (p. ex des journées de divertissements pour la famille et une fête à l'occasion d'Halloween). Les responsables de l'initiative sur la petite enfance ont réussi à faire agréer 20 places pour le programme de garde après l'école, et 12 places pour des enfants d'âge préscolaire. Les planchers du centre communautaire ont été rénovés, de nouveaux jouets ont été achetés, et une clôture a été construite autour du terrain de jeu. Les subventions qu'ont accordées le Early Years Action Group, l'association des Communautés à l'écoute des enfants ainsi que la Margaret and Wallace McCain Family Foundation ont permis de financer ces efforts.

Selon le comité, les besoins des parents, les subventions qui ont été accordées ainsi que l'appui des habitants du village ont contribué au succès de l'initiative au cours des premiers mois. Les responsables de l'initiative ont cependant dû faire face à un certain nombre de problèmes qui ont empêché l'initiative d'aller de l'avant. Il s'agissait notamment des problèmes suivants : fonctionnement de l'école, accès à un espace à l'intérieur de l'école, changements fréquents dans la composition du conseil d'administration, nombre limité de bénévoles, courbe d'apprentissage accélérée associée à un organisme à but non lucratif, et obtention d'un permis pour les programmes de garde d'enfants.

L'initiative possédait trois programmes au cours de la première année. Le programme préscolaire, qui était donné trois matins par semaine, et le programme quotidien après l'école se déroulaient dans le centre communautaire. La halte-garderie hebdomadaire avait lieu dans l'école. À la fin de la première année, certains problèmes entre l'initiative et l'école n'avaient toujours pas été réglés. Les habitants du village avaient l'habitude d'utiliser l'école pour organiser des activités, et plusieurs personnes avaient d'ailleurs accès à l'édifice. Suite à certains événements, le district scolaire a demandé de contrôler et de surveiller l'accès à l'école. La direction de l'école et les enseignants sont donc devenus réticents à proposer plus d'une salle pour les activités se rapportant à la petite enfance. Puisque les tensions entre l'école et le village se sont intensifiées, on a fait appel à un médiateur. En fin de compte, l'école a refusé d'offrir plus d'une salle de classe. Les responsables de l'initiative de la petite enfance de Millville ont choisi de ne pas s'installer dans l'école pour les raisons suivantes :

- La Province a indiqué, lors d'une inspection, que la salle de classe proposée n'était pas suffisamment grande pour le programme préscolaire ou le programme après l'école.
- L'espace en question limitait l'accès à l'équipement et au matériel nécessaires.
- Le manque d'espace limitait la possibilité, pour l'initiative, de se développer afin de devenir viable.
- Les coûts nécessaires à l'installation de toilettes attenantes étaient prohibitifs.

Millville a donc décidé de ne pas aller de l'avant avec le centre de développement de la petite enfance. L'expérience du village de Millville a eu des conséquences sur la création et le fonctionnement d'autres CDPE dans la province. Les enseignements tirés de cette expérience sont les suivants :

- Importance du rôle de la direction de l'école dans les activités de planification et de mise en œuvre
- Importance de la direction de l'école pour inciter son personnel à former des partenariats avec les intervenants de la petite enfance et lui faire comprendre le rôle d'un CDPE
- Importance d'une vision partagée entre tous ceux qui offrent des services, administrent des programmes et éduquent les parents, les familles et les enfants
- Nécessité d'établir des relations respectueuses entre les différents partenaires, afin de comprendre les rôles, mandats et responsabilités de chacun
- Nécessité de créer des projets communs qui permettent aux différents partenaires de développer des relations qui sont fondées sur la collaboration et qui sont axées sur les besoins des parents, des familles et des enfants

4.0 Pratiques d'intégration : Synthèse des cas

L'instrument relatif aux indicateurs de changement, adapté du programme intitulé « Toronto First Duty », a permis de suivre les progrès des centres de développement de la petite enfance quant à l'intégration de programmes et de services sur une période de trois ans (2009-2012). Cet instrument, qui comporte six catégories, permet de mesurer le processus en question selon une échelle allant de la coexistence à la coordination des services ainsi qu'à leur pleine intégration :

- Environnement d'apprentissage préscolaire
- Personnel de la petite enfance et prestataires de services
- Structure de direction et de gestion
- Processus d'accès et d'admission
- Possibilités et activités liées à la participation des parents et de la collectivité
- Langue et identité culturelle

Les indicateurs de ces catégories décrivent des caractéristiques et des mesures essentielles pour chacun des six aspects. Les valeurs numériques, qui sont basées sur l'échelle Likert, vont de 1 à 5, 1 représentant la coexistence et 5 l'intégration.

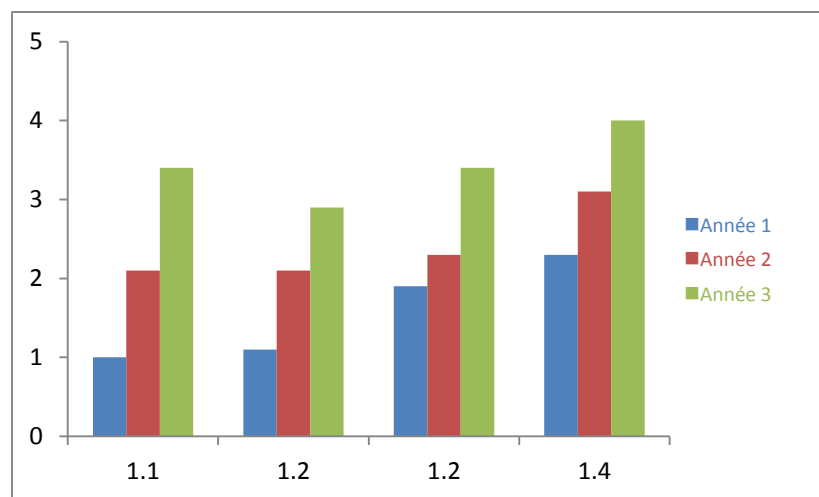
On a utilisé l'instrument des indicateurs de changement (IIC) pour obtenir un aperçu de chaque centre au début de la période de trois ans. Les membres du conseil d'administration de chaque site et le GRSE ont travaillé ensemble, en groupes de discussion, afin de déterminer les positions de départ pour chacun des indicateurs. Ces discussions ont été enregistrées puis synthétisées pour chaque indicateur des cinq catégories. Les sites ont utilisé le document en question comme outil de planification pour les activités et initiatives futures.

Avant les collectes de données se rapportant à la 2^e année (2010-2011), le GRSE a revu les indicateurs en consultation avec les sites, en fonction de la situation du Nouveau-Brunswick relativement à la petite enfance, avec des exemples puisés dans chacun des sites pour les différents aspects du continuum de changement. En 2011 et en 2012, on a de nouveau utilisé l'IIC en y ajoutant toutefois une sixième catégorie, celle de la *langue et de l'identité culturelle*. Grâce à ce processus, certains sites ont compris qu'ils s'étaient fixés, au début de la première année, une position initiale trop avancée par rapport à leur situation réelle. Lors des groupes de discussion de la 2^e année, les participants ont réfléchi à leur position de départ ainsi qu'à leurs progrès, ce qui, dans certains cas, a abouti à une référence de base plus réaliste. Au cours de la 3^e année, les participants aux groupes de discussion ont revu leur point de départ (1^{re} année), examiné les progrès réalisés au cours de la 2^e année et présenté les progrès de la 3^e année. Ils ont établi un certain nombre de nouvelles orientations à intégrer dans leurs plans stratégiques, de même que créé des rapports et partagé les résultats avec les personnes-ressources des sites.

La partie qui suit fait la synthèse des quatre rapports des premiers sites de démonstration du Nouveau-Brunswick. Ces rapports comprennent les valeurs numériques pour chacun des indicateurs, une comparaison des résultats pour les années 1, 2 et 3, ainsi qu'un résumé des principaux points de discussion. La deuxième partie de cette section présente les points de référence des années 1 et 2 pour les trois sites de Victoria Carleton York (CYV) pour *La Boussole (Kent)*. Le processus visant à fixer une position de départ et à examiner les progrès réalisés à l'aide de l'instrument des indicateurs de changement a orienté l'attention des membres des conseils d'administration vers le processus d'intégration, permis de mieux faire prendre conscience des points forts et des défis, ainsi qu'orienté les discussions liées à la planification de projets futurs.

4.1 Sites de démonstration

Aspect clé 1 : Direction et gestion



Une structure de gouvernance locale est responsable des politiques du programme, de l'allocation des ressources, de la planification et de la surveillance des services, ainsi que des décisions relatives aux ressources humaines.

Indicateur 1.1 : Mandat du programme, politique et pratiques

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1,75 – 2,5
Notes pour la 3 ^e année	2,75 – 4

Réalisations : Trois des sites étaient des membres actifs des conseils et des coalitions de la petite enfance de leur région. On a reconnu, au cours de la 3^e année, l'importance de mieux informer les habitants des communautés sur les programmes et les services liés à la petite enfance. La *Table de concertation de Chaleur* a préparé un manuel bilingue pour tous les services de la petite enfance (ciblés et généraux) offerts dans la région. Une brève description de chaque service et programme a été incluse dans la publication. Le comité d'initiative sur la petite enfance de Woodstock a nommé un sous-comité afin d'aborder les questions de sensibilisation de la communauté. À Saint John, la Early Childhood Coalition a réussi à obtenir une subvention du Réseau d'inclusion sociale afin de pouvoir établir les besoins de la collectivité et les possibilités de partenariats dans le domaine de la petite enfance.

La plupart des sites ont développé leurs relations avec les partenaires. *Le Phare* a continué d'établir des partenariats axés sur l'alphabétisation, la langue et l'identité culturelle, ainsi que sur la santé et le bien-être des enfants. Bath a élargi ses partenariats avec l'école afin de pouvoir intégrer un programme de petits déjeuners dans son école.

Prochaines étapes : Parmi les partenariats à venir, citons l'ouverture d'un centre de remise en forme pour les parents, le personnel, les élèves et les habitants du village, la création d'un programme de nutrition communautaire à Bath, les discussions sur la mise en place de cliniques de vaccination, la collaboration entre la Clinique 3.5 et Parle-moi pour offrir des dépistages des troubles auditifs, ainsi que la création d'une salle sensorielle avec Family Plus au centre d'apprentissage préscolaire.

Défis : Les changements liés au personnel et les difficultés rencontrées par les personnes occupant des postes de direction ont nui à la capacité du site de maintenir et de développer les relations existantes. Cela a fait ressortir l'importance d'avoir des politiques et des accords de partenariat susceptibles de pérenniser le site.

Indicateur 1.2 : Planification et suivi des services

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,5
Notes pour la 2 ^e année	1,75 – 2,5
Notes pour la 3 ^e année	2 – 3,5

Il y a eu des signes évidents de croissance pour ces aspects, relativement à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes portant sur les besoins établis. Tous les sites ont mis en œuvre au moins un projet avec un ou plusieurs partenaires. D'autres sites ont développé des projets communs qui avaient été mis en place lors de la 2^e année, ainsi qu'élargi des programmes pour favoriser les niveaux d'utilisation et la participation des parents.

Prochaines étapes :

- Officialisation des partenariats pour s'assurer que les accords sont flexibles, négociables et répondent aux besoins de la communauté
- Mise en place d'un mécanisme de partage de l'information entre les différents partenaires aux niveaux régional et communautaire
- Développement de l'ampleur des partenariats régionaux

Indicateur 1.3 : Répartition des ressources financières

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 3
Notes pour la 2 ^e année	1 – 3
Notes pour la 3 ^e année	2,75 – 4

Les notes finales, pour tous les sites, indiquent non seulement que les partenaires travaillent ensemble, mais que certains sont également allés jusqu'à élargir leur contribution de ressources à des activités conjointes. Les activités organisées lors de la semaine de prématernelle à Bath illustrent parfaitement cet aspect. En effet, les enseignants avaient l'habitude d'organiser ces activités; mais lors de la 2^e année, les enseignantes de maternelle s'en sont chargées avec l'aide de l'éducatrice de la petite enfance; et en 3^e année, c'est l'éducatrice de la petite enfance qui en a été responsable, directement dans la salle de classe de maternelle. L'école, le district, le centre de la petite enfance ainsi que le centre de ressources familiales ont appuyé ces activités au plan financier. Comme pendant la 2^e année, c'est l'école qui a le plus contribué au plan des ressources pour les quatre sites.

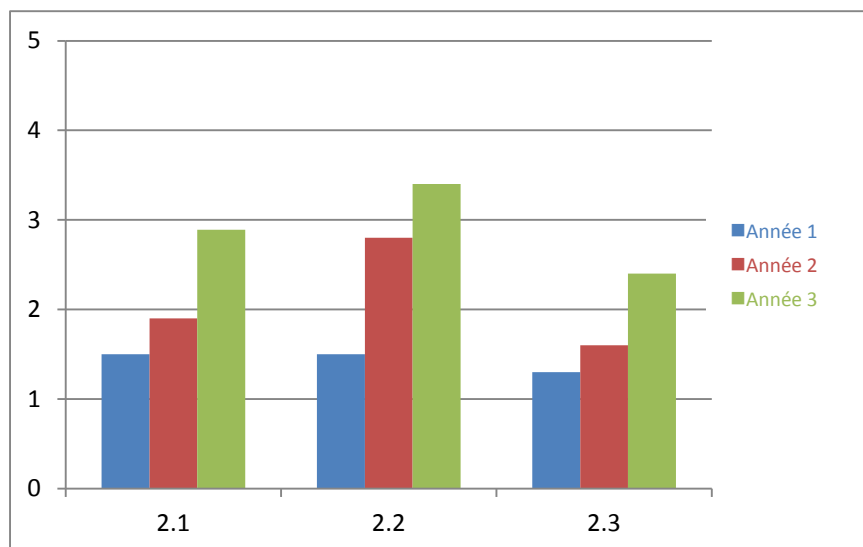
Indicateur 1.4 : Ressources humaines

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 3
Notes pour la 2 ^e année	3 – 3,5
Notes pour la 3 ^e année	4 – 4

L'intégration des ressources humaines a connu une croissance significative au cours de la 3^e année, puisque tous les sites sont passés au niveau de *Collaboration B*. Au cours de la 2^e année, *Le Phare* et le *centre d'apprentissage préscolaire* ont embauché des coordonnatrices

des services de garde pour qu'elles se chargent de cet aspect, de manière à ce que les directrices puissent se concentrer sur la formation et le développement de partenariats. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a étendu l'utilisation de son portail et de ses services de messagerie aux éducatrices de la petite enfance et du personnel, permettant ainsi à tous les CDPE de respecter de manière uniforme les politiques de fermeture, les heures de travail, l'accès à Internet, aux téléphones et aux télécopieurs, ainsi que les services de surveillance.

Aspect clé 2 : Processus d'accès et d'admission



Il existe un accès direct à un programme d'apprentissage préscolaire et de garde élargi et global qui permet d'offrir un éventail de soutiens et de services à toutes les familles et à tous les jeunes enfants, avant la naissance et jusqu'à six ans.

Indicateur 2.1 : Capacité

Notes pour la 1^{re} année 1 – 2
Notes pour la 2^e année 1 – 2,5
Notes pour la 3^e année 2 – 3,5

Il s'agit de la capacité d'un site à comprendre et à mettre en œuvre des programmes qui répondent aux besoins des enfants, des parents et des familles. Chaque centre de la petite enfance offre des services de garde flexibles : temps plein, temps partiel et occasionnels. Progrès liés à cet aspect pour la 3^e année :

- Adaptation des heures de garde à Bath en fonction des besoins des personnes qui travaillent par quart.
- Élargissement des programmes de garde après l'école dans deux sites (à Moncton, les parents ont demandé que ces programmes ciblent la *francisation*)
- Poursuite des activités qui permettent aux parents et aux enfants de prendre part à des activités conjointes (p. ex. la soirée de littérature pyjama fait partie des activités préférées des familles de Robertville).
- Utilisation plus importante des programmes d'éducation parentale lorsque le centre de la petite enfance offre le souper et des services de garde gratuits
- Création de programmes à Saint John pour les enfants et les parents qui vivent un deuil.
- Stratégies de consultation, p. ex. discuter avec les parents pendant la soirée de rencontre des parents et pendant la campagne de porte à porte

Les **prochaines étapes** sont : installation d'une boîte à suggestions ou à commentaires dans un espace commun, création d'une liste de contrôle pour assurer le suivi des commentaires des parents, poursuite des initiatives de consultation qui se sont révélées efficaces au cours des dernières années, continuer à intégrer des parents dans les comités de programme et les comités consultatifs.

Indicateur 2.2 : Services de garde et abordabilité

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 3
Notes pour la 2 ^e année	2 – 3,5
Notes pour la 3 ^e année	3 - 3,5

Les quatre sites ont connu une hausse de la fréquentation des services de garde d'enfants et des programmes de garde après l'école. En augmentant les espaces à l'école primaire, Bath a pu offrir des classes supplémentaires pour les enfants de quatre ans ainsi que de mettre en place un programme de garde après l'école pour les enfants de trois ans. À Saint John, la campagne Strong Kids and Strong Families du YMCA a financé des espaces de garde d'enfants pour huit familles. Services gratuits offerts dans les sites :

- Programmes prénatal et postnatal donnés par VON
- Haltes-garderies offertes par les centres de ressources familiales
- Activités pour toute l'école impliquant les enfants et les familles
- Programmes de soutien parental organisés par Talk With Me/*Parle-moi*
- Activités familiales coparrainées par l'école et les CDPE pour promouvoir l'alphabétisation et une vie active et saine
- Perfectionnement professionnel pour les éducatrices de la petite enfance, les fournisseurs de services et les partenaires communautaires

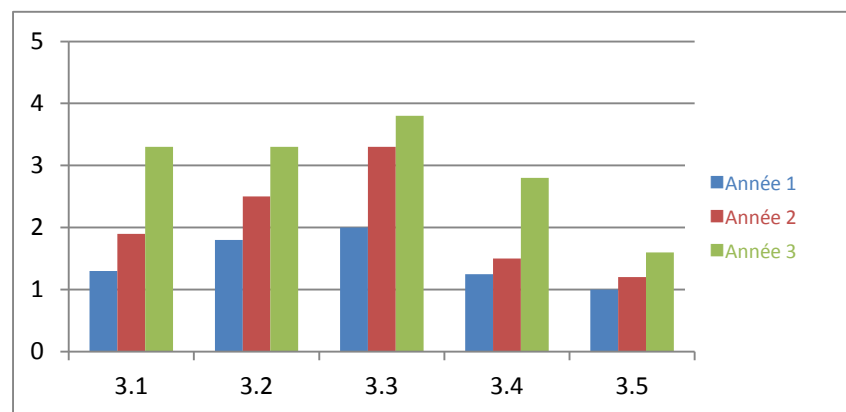
Chaque site a de plus exprimé son intention d'enrichir l'offre de programmes lors de la 4^e année.

Indicateur 2.3 : Admission, inscription et fréquentation

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2
Notes pour la 2 ^e année	1 – 2,5
Notes pour la 3 ^e année	1,5 – 3

En suivant les niveaux d'utilisation des familles, des parents et des enfants, il a été possible d'obtenir une image précise des types et des modes d'utilisation dans chaque communauté. Un site possédait une feuille de présence pour tous les programmes offerts. Les discussions liées à cet indicateur ont porté sur la nécessité de créer un formulaire de permission et de participation unique. Plusieurs sites ont indiqué avoir l'intention d'aller de l'avant quant à la création de ces formulaires.

Aspect clé 3 : Environnement d'apprentissage préscolaire



Les environnements d'apprentissage de qualité comportent les éléments suivants : attentes en matière d'apprentissage, activités, routines des programmes de maternelle qui sont en place, éducation de la petite enfance et services de garde, ainsi que programmes de soutien aux parents et aux familles.

Indicateur 3.1 : Cadre du programme et approche pédagogique

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2
Notes pour la 2 ^e année	1,25 – 3,5
Notes pour la 3 ^e année	2,5 – 4

Les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de maternelle ont partagé leurs programmes respectifs les unes avec les autres. Au cours de la 2^e année, on a déterminé que deux activités avaient permis de faire évoluer les liens entre les deux programmes :

- L'une des écoles du district 14 participant aux journées consacrées aux programmes scolaires a permis aux éducatrices de la petite enfance et aux enseignantes de maternelle de prendre part à des discussions collaboratives portant sur certains aspects liés aux programmes.
- Un des sites a organisé une réunion commune pendant la semaine préscolaire.

Pour les participantes, les fondements du programme de maternelle et du programme préscolaire continuaient à poser problème. Selon un des sites, faire en sorte que le niveau des enfants réponde aux normes provinciales était un vrai défi à relever, puisque chacun comprenait différemment ce que signifiait « préparer les enfants pour l'école ». Dans les sites francophones, les participants ont indiqué espérer que le travail en cours au niveau du ministère permettrait de créer des liens entre les deux programmes. À Robertville, le district a mis en place une équipe composée d'intervenants de la petite enfance, chargée d'examiner les défis que pose la préparation des enfants à la transition entre le préscolaire et la maternelle.

Indicateur 3.2 : Routines quotidiennes et horaires

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 3
Notes pour la 2 ^e année	1,75 – 3,5
Notes pour la 3 ^e année	3 – 3,75

Les activités quotidiennes entre les CDPE et les écoles ont été bien coordonnées. Dans certains sites, les enfants du centre ont participé aux programmes de sport, de musique et à ceux liés à la bibliothèque. En général, les enfants d'âge préscolaire ont participé à des activités scolaires, comme des concerts, des présentations et des fêtes et des événements pour les familles. Les problèmes de transition ont été minimisés, surtout aux centres *Le Phare* et *Step Ahead*, où les programmes de garde avant et après l'école ont eu lieu sur place. Le dépistage ÉPE-AD a eu lieu dans plusieurs centres de la petite enfance. Les centres ont également pris part à la coordination et à la planification des programmes partenaires.

Indicateur 3.3 : Utilisation de l'espace

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 3
Notes pour la 2 ^e année	3 – 3,5
Notes pour la 3 ^e année	3 – 4

Tous les sites sont parvenus à faire un meilleur partage de l'espace. Les centres de Robertville et de Saint John se trouvent dans des écoles communautaires qui ont l'habitude de partager leur espace. Cette tradition s'est non seulement poursuivie, mais on accueille dans ces écoles de plus en plus de programmes. Le centre de Saint John a ajouté à ses programmes de nouvelles initiatives avec *Family Plus* et le YMCA (programmes pour adultes et enfants qui vivent un deuil). Le centre de Robertville a continué à partager des espaces de bureaux avec le centre de ressources familiales, ainsi que la cuisine avec les parents et l'école. À Moncton, on a offert un programme de langue française aux nouveaux Canadiens, appelé *Petits crayons*, dans le centre ainsi que dans le magasin Toys R Us. Bath a élargi son programme de garde après l'école et s'est donc servi de la cafétéria, laquelle a également été utilisée pour les dîners et le programme de petits déjeuners.

La possibilité d'accéder à des espaces supplémentaires a posé problème pour plusieurs centres. Moncton a récemment conclu un accord avec le district scolaire pour élargir son programme de garde après l'école en utilisant la classe de musique mobile.

Indicateur 3.4 : Développement et progrès des enfants

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2
Notes pour la 2 ^e année	1 – 2
Notes pour la 3 ^e année	2 – 3,5

Les sites ont indiqué une plus grande ouverture quant au partage des outils servant à noter le développement et les progrès des enfants. Toutes les écoles du Nouveau-Brunswick utilisent l'ÉPE-AD pour la prématernelle. Dans plusieurs cas, les dépistages ont eu lieu dans les CDPE. On avait demandé à l'éducatrice de la petite enfance de ces centres de participer à la réunion de l'équipe de transition.

La clinique 3,5 a eu lieu dans deux centres, ce qui a permis de créer des liens immédiats avec les services de la petite enfance par l'intermédiaire de la directrice du site, qui a agi comme intermédiaire entre les familles et les fournisseurs services. Dans un des CDPE, les services d'intervention précoce ont travaillé avec des enfants et des familles. Tous les sites ont utilisé des documents narratifs pour consigner le développement des enfants. Les éducatrices de la petite enfance ont également créé un portfolio pour chaque enfant.

Les réunions sur la transition vers l'école ont permis de partager des outils et des pratiques se rapportant aux prises de notes sur le développement et les progrès des enfants dans plusieurs sites.

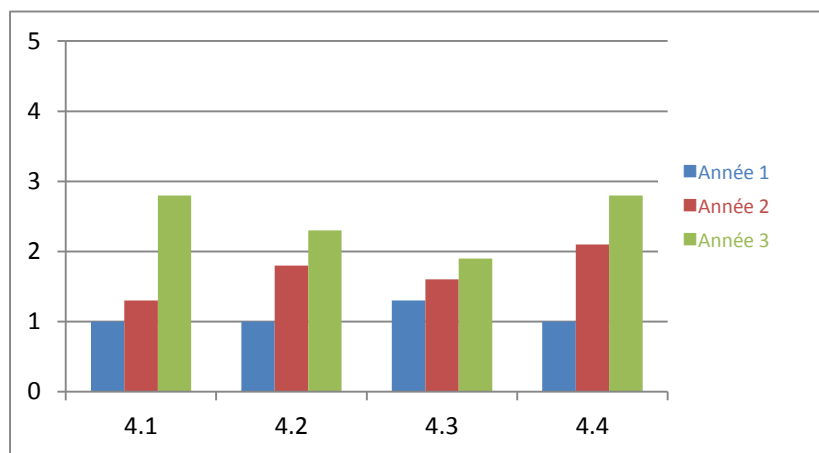
Indicateur 3.5 : Qualité des programmes

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
-------------------------------------	-------

Notes pour la 2^e année 1 – 1,75
Notes pour la 3^e année 1 – 2

Le personnel des sites a indiqué qu'évaluer la qualité des programmes posait problème car il ne savait pas comment procéder. Les sites ont indiqué qu'il y a eu des échanges entre les partenaires en ce qui concerne les outils utilisés pour mesurer la qualité des programmes. Les participants aux groupes de discussion ont indiqué que la qualité des programmes pouvait se rapporter à plusieurs aspects des programmes, processus et services. Certains ont suggéré qu'il pourrait être utile d'examiner la qualité de chaque programme à partir des outils déjà en place. En outre, il serait possible, pendant la création d'initiatives conjointes, d'élaborer des indicateurs relatifs à la qualité des programmes dans le cadre du processus de planification. Enfin, la qualité relative à l'intégration des services pourrait être mesurée avec les outils de l'étude « Le point sur la petite enfance 3 » (2011) et les outils Starting Strong III (2012). Il est clairement ressorti des commentaires des groupes de discussion que cet aspect pourrait faire l'objet de consultations supplémentaires, à la fois au niveau régional et au niveau provincial.

Aspect clé 4 : Personnel de la petite enfance et prestataires de services



Constituer une équipe de la petite enfance dont les membres travaillent ensemble pour atteindre les objectifs du programme.

Indicateur 4.1 : Planification et mise en œuvre du programme

Notes pour la 1^{re} année 1 – 1
Notes pour la 2^e année 1 – 1,5
Notes pour la 3^e année 1,75 – 3,75

Il y a eu une diminution du nombre d'activités conjointes entre la maternelle et le préscolaire dans plusieurs sites. Dans deux des centres, le problème était lié aux lignes directrices de la New Brunswick Teachers Association concernant la taille des classes de maternelle. Dans un autre centre, le remplacement du directeur de l'école et l'absence d'un accord de partenariat officiel ont entraîné une baisse de la collaboration. Robertville a continué à organiser des activités bimensuelles avec la classe de maternelle de l'école. Tous les sites ont conservé leurs pratiques liées à la participation à des initiatives scolaires générales.

Même si le travail de planification et de mise en œuvre des programmes entre la maternelle et le préscolaire a baissé, les activités entre d'autres élèves des écoles et les centres de développement de la petite enfance ont augmenté. À Bath, les enfants plus âgés du primaire ont joué le rôle de « copains de lecture » auprès des enfants de quatre ans; les enfants de maternelle ont visité la salle préscolaire avec les groupes de mentorat, et l'éducatrice de la petite enfance a planifié une semaine sur la transition vers l'école en consultation avec le personnel de l'école élémentaire. À Saint John, les élèves du cours de sciences sociales ont fait chaque semaine des activités avec les enfants d'âge préscolaire.

D'autres partenaires ont continué à planifier et à mettre en œuvre de nouvelles initiatives conjointes. À Saint John, le centre d'apprentissage préscolaire et le centre de ressources familiales se sont associés pour offrir un cours de compétences parentales donné par une éducatrice de chaque programme. Plusieurs sites ont indiqué qu'il y avait des possibilités de perfectionnement professionnel pour différents partenaires.

Indicateur 4.2 : Orientation et gestion du comportement

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1 – 3
Notes pour la 3 ^e année	2 – 3,5

Les CDPE ont connu, pendant la 2^e année, de nettes améliorations pour cette catégorie, grâce à la création, avec l'école et d'autres partenaires, d'une politique commune en matière de comportements, de manière à ce que les questions de respect et de comportement soient traitées de manière uniforme dans tous les programmes. À Moncton, le centre *Le Phare* a travaillé en étroite collaboration avec les enseignants et l'administration de l'école en ce qui concerne les questions d'éducation des enfants, en particulier pour le programme après l'école. Tous les sites ont reconnu l'importance de mettre en place une vision et des pratiques communes en matière d'orientation et de gestion du comportement. Pendant les activités organisées pour toute l'école et les concerts donnés dans les écoles, ainsi qu'en ce qui a trait à l'utilisation des espaces scolaires (c.-à-d. cafétéria, salle de musique, bibliothèque et gymnase), les participants ont indiqué que le code de conduite de l'école doit primer.

Indicateur 4.3 : Rôles et responsabilités

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,5
Notes pour la 2 ^e année	1,5 – 1,75
Notes pour la 3 ^e année	1,75 – 2

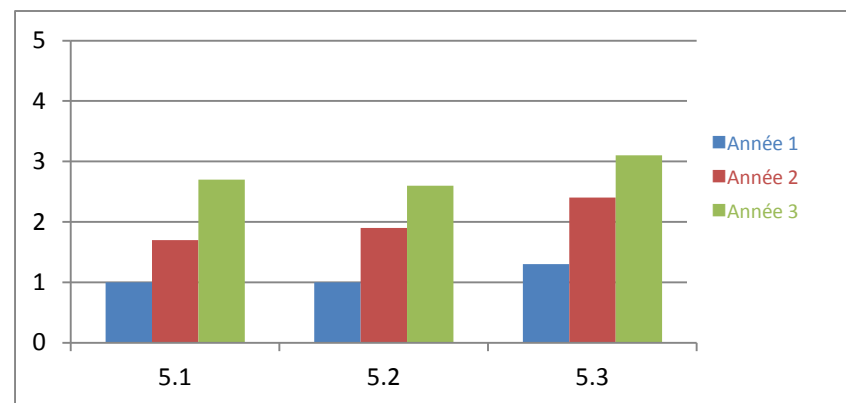
Les accords de partenariat entre les écoles et les districts ont permis de définir les rôles et les responsabilités. Lors de la création d'activités communes, les rôles et les responsabilités ont été clairement définis. Cependant, les évaluations individuelles pour la 3^e année (qui vont de 1,75 à 2) indiquent que l'on définit encore les rôles et les responsabilités pour chaque programme. Cet aspect constitue d'ailleurs une priorité pour la 4^e année.

Indicateur 4.4 : Perfectionnement du personnel

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1,5 – 3
Notes pour la 3 ^e année	2 – 3,5

On a invité, au cours de la 2^e année, certaines éducatrices de la petite enfance à prendre part à des activités de perfectionnement professionnel pour enseignants en milieu scolaire. Au cours de la 3^e année, ces activités ont été principalement offertes par d'autres partenaires de la petite enfance. Les responsables de l'initiative *Talk With Me/Parle-moi* ont offert une formation sur l'interprétation gestuelle à plusieurs partenaires. Les responsables de l'initiative *Bébés en santé et moi (VON)* ont offert un cours intitulé « discipline consciente » à des parents, fournisseurs de services, éducatrices de la petite enfance et enseignants. Les services d'intervention précoce ont invité tous les fournisseurs de services à prendre part à une activité de perfectionnement professionnel avec un conférencier de l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille.

Aspect clé 5 : Possibilités et activités liées à la participation des parents et de la collectivité



Il serait nécessaire d'accroître le niveau de participation des parents dans l'apprentissage préscolaire et le développement des enfants par une implication directe dans les programmes ainsi que dans le travail de planification et les prises de décision.

Indicateur 5.1 : Avis des parents et participation aux programmes

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1,5 – 2
Notes pour la 3 ^e année	2 – 3

Au cours de la 2^e année, les intervenants ont discuté de la nécessité de permettre aux parents de faire partie des processus décisionnels. Lors de la 3^e année, des parents faisaient partie du conseil d'administration de trois des sites. Le centre de Saint John avait prévu de créer un groupe consultatif de parents qui jouerait le rôle d'intermédiaire avec le comité des programmes et participerait aux prises de décisions sur les programmes offerts au centre. Dans trois des sites, les parents ont participé à des activités de bénévolat ainsi qu'aux programmes offerts. À Moncton, les parents ont joué un rôle politique en exerçant des pressions sur le gouvernement provincial pour que celui-ci tienne compte des besoins linguistiques et culturels des familles francophones vivant dans un milieu anglophone. À Saint John, une campagne de porte-à-porte a entraîné une augmentation de l'utilisation des services de garde et des haltes-garderies. À Roberval, les familles ont continué à participer à des activités de manière régulière (p. ex. soirée de littérature pyjama).

Indicateur 5.2 : Capacités parentales

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,5
Notes pour la 2 ^e année	1,5 – 2,75

Dans tous les sites, il y a eu des améliorations quant aux initiatives visant à renforcer les capacités parentales. À Moncton, *Le Phare* a travaillé en étroite collaboration avec *la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick* (FANB) et le coordonnateur des services de francisation du district pour tenter de répondre aux besoins linguistiques et culturels des familles. À la demande des parents, la directrice d'un des sites a fait appel à des professionnels pour offrir des cours de compétences parentales sur la sexualité des enfants, l'intimidation et d'autres sujets. Le Saint John Early Learning Centre a favorisé le renforcement des capacités parentales en collaborant avec des partenaires comme le YMCA ainsi qu'en ouvrant le centre à d'autres partenaires. Grâce à ce centre, les réunions en question ont pu se dérouler dans un lieu neutre et sécuritaire. À Bath, on avait prévu deux nouvelles initiatives qui étaient censées renforcer les capacités parentales. Il s'agissait de l'ouverture d'un centre de remise en forme et d'une initiative de nutrition communautaire en partenariat avec le Réseau d'inclusion sociale.

Indicateur 5.3 : Relations avec les familles

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2
Notes pour la 2 ^e année	2 – 3,5
Notes pour la 3 ^e année	2,75 – 3,5

Les quatre sites ont établi de solides relations avec les familles. Les participants ont indiqué que les directrices des sites ont joué un rôle fondamental en développant des relations de confiance avec les parents et les familles. Lors des entrevues des informateurs clés, les parents ont indiqué que les CDPE servent de centres communautaires, c'est-à-dire de lieux où ils peuvent accéder à des services, obtenir des informations et trouver des ressources. Les directrices de sites et les éducatrices de la petite enfance jouent donc le rôle d'intermédiaires en permettant aux parents d'accéder aux services dont ceux-ci ont besoin. Les sites ont indiqué avoir travaillé avec leurs partenaires en créant des « points d'entrée multiples », de sorte qu'il était toujours possible d'accueillir un parent ou un membre d'une famille. Le principe selon lequel il n'y a " pas de mauvaise porte " présuppose que quel que soit le type de service ou de soutien qu'un parent recherche, celui-ci recevra toujours l'aide dont il a besoin ou sera toujours mis en contact avec le fournisseur de service approprié.

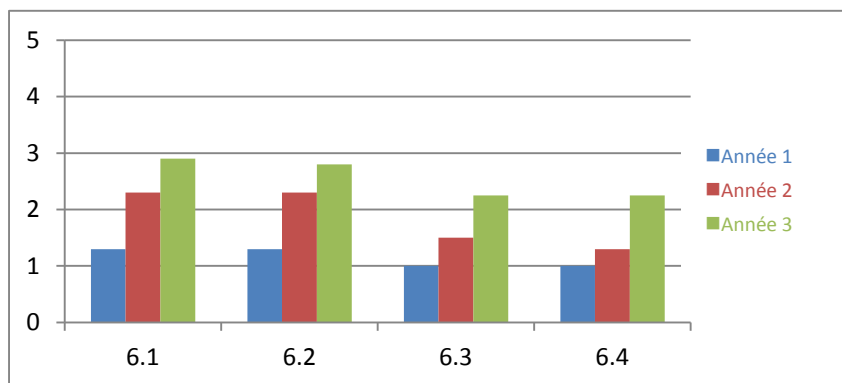
Au cours de la 2^e année, tous les sites ont partagé les services de messagerie vocale à l'école, et l'on a eu recours à des bulletins pour informer les parents sur les différents événements, programmes et services des centres. De la même façon, les partenaires communautaires et les fournisseurs de services ont travaillé ensemble pour faire connaître les différents programmes et événements. Plusieurs sites ont également utilisé les médias sociaux pour tenir les parents informés. À Saint John, la suppression du site Web *SJ Kids* a contraint le Early Learning Centre à explorer de nouvelles options. Futurs plans de communication des sites :

- Créer des liens Internet réciproques avec les partenaires

- Élaborer un plan de communication officiel doté de stratégies visant à créer des liens avec les familles
- Créer un site Web permettant de relier l'ensemble des services, des ressources et des programmes se rapportant à la petite enfance

Les événements communautaires se rapportant à des thèmes comme la sécurité à bicyclette ou la santé et la nutrition ont permis d'impliquer les familles et de développer des relations avec celles-ci. Les intervenants ont indiqué qu'impliquer les parents dans des programmes et des événements spéciaux permettait d'autonomiser les familles et de renforcer leur niveau de confiance.

Aspect clé 6 : Langue et identité culturelle



La participation des enfants, des parents et des familles aux programmes, services et activités intégrés des centres de développement de la petite enfance devrait permettre d'améliorer les connaissances et les capacités en matière de langue et d'identité culturelle.

Indicateur 6.1 : Une vision commune

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,5
Notes pour la 2 ^e année	1,5 – 3
Notes pour la 3 ^e année	1,75 – 4

En tant que minorité francophone dans un milieu anglophone, *Le Phare* a indiqué que la création d'une vision commune avec d'autres partenaires francophones était essentielle. Le district scolaire a indiqué que l'identité culturelle constituait un élément clé des plans d'amélioration de ses écoles. Le centre *Le Phare* a donc collaboré avec le district pour planifier et mettre en œuvre des activités comme la

Semaine de la fierté française. En collaboration avec l'Université de Moncton, *Le Phare* participe à un projet de recherche visant à évaluer le processus par lequel l'identité culturelle et la langue se développent au sein des communautés francophones en situation minoritaire.

Le centre de développement de la petite enfance et de la famille de Robertville a indiqué avoir pris part à des activités liées à des événements scolaires et communautaires visant à célébrer l'identité culturelle et la langue, comme *La semaine de la fierté française* et *Le tintamarre de la fête des Acadiens*; cependant, puisque ce centre se trouve dans un milieu majoritairement francophone, ses besoins diffèrent de ceux que peut avoir *Le Phare*.

Indicateur 6.2 : Participation des familles et de la communauté

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,5
Notes pour la 2 ^e année	1,5 – 3
Notes pour la 3 ^e année	1,5 – 4

Le Phare a discuté avec des partenaires nationaux et provinciaux de stratégies visant à faire participer les familles et les communautés aux activités qui favorisent le développement de la langue et de l'identité culturelle. Pour *Le Phare*, cette étape est très importante, car beaucoup d'enfants sont issus de familles *ayants droit* où la principale langue de communication est l'anglais. Les deux centres francophones ont, au cours de la 3^e année, entrepris un processus de consultation avec les parents. *Le centre de développement de la petite enfance et de la famille de Robertville* continue à prendre part aux activités culturelles de l'école. Pour l'avenir, on prévoit d'explorer de nouveaux partenariats, par exemple avec l'*Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick* et *Patrimoine Canada*.

Indicateur 6.3 : Perfectionnement professionnel des équipes de la petite enfance et des partenaires

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1 – 2
Notes pour la 3 ^e année	1 – 3,5

Il existe peu de possibilités de perfectionnement professionnel liées à l'identité culturelle et à la langue; cependant, *Le Phare* a indiqué avoir participé à de telles activités au cours des mois d'été.

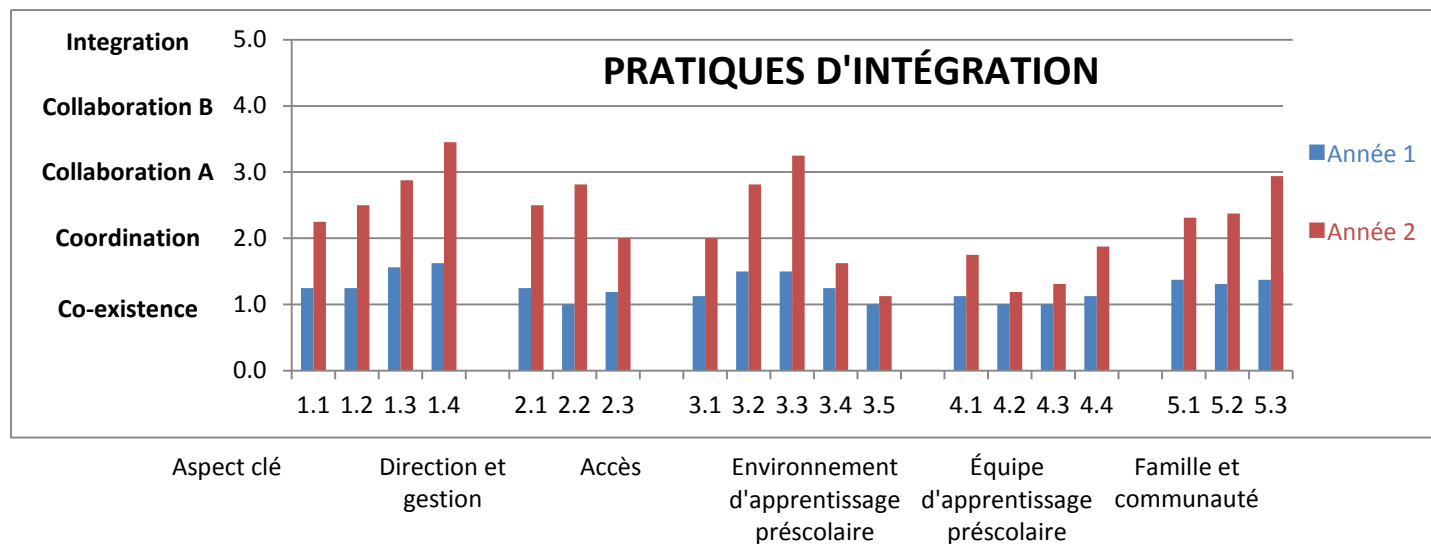
Indicateur 6.4 : Stratégies relatives à l'identité culturelle et à la culture

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1 – 1,5
Notes pour la 3 ^e année	1 – 3,5

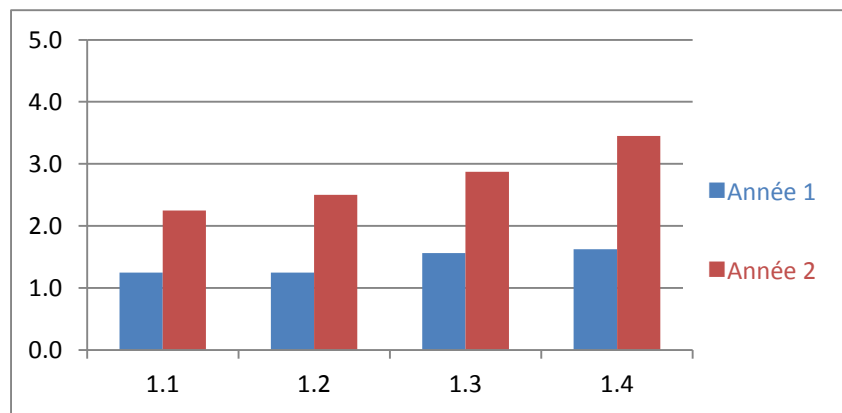
Chaque programme partenaire possède ses propres objectifs et stratégies pour favoriser le développement de l'identité culturelle et de la langue. Le conseil d'administration du centre *Le Phare* a fait de la participation à ce processus un élément à part entière de son plan stratégique.

4.2 Sites financés par la MWMFF La Boussole, Centreville Cougar Kittens, Future Footprints Family Centre et Start SMART

Quatre autres sites ont rempli les critères relatifs aux indicateurs de changement en 2011 et en 2012 : le centre Centreville Cougar Kittens, le centre *La Boussole* (Kent), le centre Start SMART (Keswick) and le centre Future Prints Family Centre (Perth-Andover). Les centres Start SMART et *La Boussole* ont embauché des directrices de site et ouvert leurs programmes de garde d'enfants à l'automne 2010. Le centre Cougar Kittens (Centreville) et le centre Future Footprints Family ont embauché des coordonnatrices de site et offrent des programmes avec des partenaires. Les quatre sites possèdent des équipes de direction ou des comités qui sont actifs et qui se réunissent régulièrement. La coordonnatrice du réseau CYV facilite les activités du centre Cougar Kittens (Centreville), du centre Start SMART et du centre Future Footprints dans le cadre du réseau des CDPE de Carleton-York-Victoria (CYV). Le graphique qui se trouve ci-dessous illustre la croissance de ces sites quant à la structure de direction et de gestion, l'environnement de la petite enfance ainsi que la participation des parents et de la collectivité. Nous aborderons brièvement ces trois éléments dans les parties suivantes.



Aspect clé 1 : Structure de direction et de gestion



Une structure de gouvernance locale est responsable des politiques du programme, de l'allocation des ressources, de la planification et de la surveillance des services, ainsi que des décisions relatives aux ressources humaines.

Indicateur 1.1 : Mandat du programme, politique et pratiques

Notes pour la 1^{re} année 1 – 1,5

Notes pour la 2^e année 1,5 – 3

Les quatre sites ont cherché à établir des relations avec les fournisseurs de services et les partenaires communautaires de différentes manières. Le centre Start SMART (KSS) a organisé une série de réunions de partenariat dans le but de partager les missions, les objectifs, les politiques et les lignes directrices des différents partenaires, de déterminer les lacunes présentes ainsi que pour créer une vision commune. On a procédé à une analyse de l'environnement, déterminé l'existence de plusieurs lacunes ainsi que mis en marche un certain nombre de mesures. Le centre *La Boussole* (KLB) a organisé deux réunions de partenaires dans le but de faire une planification stratégique à long terme. Au cours des deux dernières années, les partenaires du centre Perth-Andover Future Footprints (PAFF), du centre Centreville Cougar Kittens (CCK) et du centre KLB offrent des programmes sur place. Le centre KSS a collaboré avec l'organisme Autism Connections pour offrir des séances de thérapie individuelles sur place. Plusieurs fournisseurs de services et partenaires communautaires ont siégé aux conseils d'administration des différents sites.

Les participants ont donné des exemples de plusieurs initiatives conjointes qui ont été mises en œuvre au cours de la 3e année, dont :

- Les enfants du centre Centreville Child Care (CCC) participent au programme *Story Time with Mrs. T.* ainsi qu'à d'autres initiatives.
- Le CCC, le Valley Family Resource Centre (CRFV) et le CCK se sont associés à l'école pour offrir une semaine sur la transition scolaire, qui a été co-enseignée par l'une des enseignantes de maternelle et l'éducatrice de la petite enfance du CCC.
- Le PAFF, le CRFV, l'école, le district et le Club Rotary se sont associés pour offrir une semaine sur la transition scolaire.

Les sites ont indiqué qu'il existe un certain nombre de défis liés aux politiques et aux pratiques :

- *Politiques nuisant aux partenariats* : Les sites ont indiqué qu'il y avait des difficultés persistantes quant à l'élimination de certains obstacles entre les provinces. Pour certains sites, il a été difficile d'impliquer les partenaires de la santé publique en raison des mandats et des directives strictes qui sont en place.
- *Obstacles à la création de nouvelles initiatives* : Selon les sites, les participants pensent qu'ils n'ont pas tous eu la possibilité de donner leur avis en ce qui concerne l'élaboration ou la mise en œuvre de nouvelles initiatives conjointes. Selon les centres, le succès d'une initiative dépend de l'existence de relations équitables et respectueuses avec les partenaires.

Prochaines étapes :

- Création d'accords de partenariat formels avec tous les partenaires afin de mettre par écrit les pratiques et les initiatives existantes.
- Créer, à l'intention de tous les fournisseurs de services et intervenants communautaires, d'une brochure décrivant chaque service, avec les coordonnées correspondantes.

Indicateur 1.2 : Planification et suivi des services

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,5
Notes pour la 2 ^e année	2,5 – 3,75

Selon les partenaires, des progrès significatifs ont été effectués en ce qui concerne l'indicateur 1.2. Les initiatives les plus importantes étaient axées sur la création d'une transition en douceur entre le préscolaire et la maternelle. Les initiatives conjointes liées à semaine sur la transition scolaire ont montré qu'il était possible de créer un meilleur accès pour les parents. À Centreville, l'initiative sur la transition vers l'école a mené à des discussions concernant la création, dans l'école, d'une salle permanente pour les enfants d'âge préscolaire, où le centre pourra offrir des services de garde hebdomadaires ainsi que d'autres initiatives conjointes, dont :

- Un salon sur le bien-être pendant les rencontres entre parents et enseignants
- Des séances de lecture dans le parc, en été, pendant les entraînements de tee-ball
- Lecture PJ pour les enfants d'âge préscolaire, en même temps que la nuit de l'alphabétisation
- Séances pendant lesquelles les parents peuvent venir quand ils le veulent afin de discuter avec des fournisseurs de services (p. ex. *Parle-moi* et intervention précoce)

Indicateur 1.3 : Répartition des ressources financières

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2,25
Notes pour la 2 ^e année	2,25 – 3,5

Les notes indiquent que les quatre sites ont fait des progrès pour cet indicateur. Les écoles et les centres ont su s'associer de manière efficace pour partager des ressources et des espaces. Chaque CDPE disposait d'une ou de plusieurs salles dédiées dans l'école. Le partage de l'espace (p. ex. salle de sport, salle de musique, terrain de jeux et cafétéria) était une pratique courante dans tous les sites. Le CCK, en partenariat avec le village de Centreville et l'école, a créé un terrain de jeux pour la petite enfance. Le CCK a acheté un panneau d'affichage numérique avec d'autres partenaires pour promouvoir des activités liées à la petite enfance. En ce qui concerne le KSS, le partage des ressources a également concerné les équipements d'éducation physique achetés dans le cadre des programmes INKS. Les écoles ont également permis à des fournisseurs de services d'utiliser certains espaces pour offrir aux enfants d'âge préscolaire et à leurs parents des thérapies individuelles.

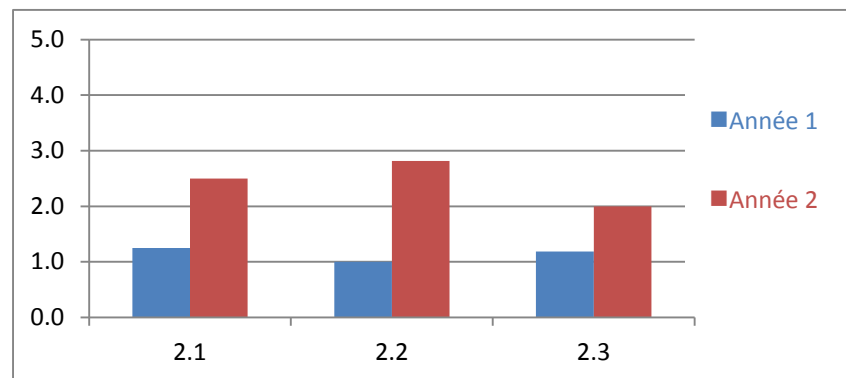
Indicateur 1.4 : Ressources humaines

Notes pour la 1^{re} année 1 – 2

Notes pour la 2^e année 2,5 – 4

Tous les sites ont embauché une directrice et créé des documents de ressources humaines, dont des manuels pour le personnel et les familles. Trois sites ont changé de directrice au cours de la 2e année. Le PAFF, le CCK et le KLB procèdent actuellement à l'élaboration de plans stratégiques pour l'année à venir. Le centre KSS travaille à combler le fossé entre les services de garde d'enfants et les programmes INKS afin de définir la structure relationnelle au sein du modèle de la petite enfance. Le centre CCK se trouve dans une position unique, en ce sens qu'il n'a pas de programme de garde d'enfants dans l'école, puisqu'une garderie communautaire agréée se trouve à côté du centre. Ce centre a l'intention de créer un manuel pour les ressources humaines qui décrira la relation unique qu'il entretient avec la garderie de Centreville. Les enseignements tirés du partenariat entre le CCK et une garderie agréée offrent la possibilité d'orienter l'élaboration d'une stratégie provinciale sur la façon dont un modèle de prestation de services intégrés sur la petite enfance peut fonctionner de manière efficace sans programme de garde d'enfants.

Aspect clé 2 : Processus d'accès et d'admission



Il existe un accès direct à un programme d'apprentissage préscolaire et de garde élargi et global qui permet d'offrir un éventail de soutiens et de services à toutes les familles et à tous les jeunes enfants, avant la naissance et jusqu'à six ans.

Indicateur 2.1 : Capacité

Notes pour la 1^{re} année 1 – 1,5

Notes pour la 2^e année 2,25 – 2,75

Tous les sites ont rencontré leurs partenaires afin de discuter des lacunes et des besoins. Certains ont commencé à recueillir des données sur l'utilisation des programmes qui sont donnés sur place. Les sites ont indiqué que suivre l'utilisation des programmes partenaires faisait partie des principaux défis à relever. Il existe un certain nombre de programmes et de services partenaires qui sont offerts à domicile, mais les CDPE n'ont pas accès à ces programmes. On a indiqué que lorsque ces services prennent fin, les familles ne peuvent pas accéder à d'autres programmes. Dans de tels cas, jusqu'à trois années peuvent s'écouler entre la fin d'un service et l'inscription en maternelle.

Les centres considèrent que l'établissement de relations de confiance entre les fournisseurs de services et les familles est essentiel pour que celles-ci puissent plus facilement accéder aux programmes et aux ressources dont elles ont besoin. Selon les participants, la santé publique et les services d'intervention précoce sont des partenaires clés puisqu'ils permettent de créer des liens initiaux avec les nouvelles mères et les jeunes familles. Les centres ont indiqué que les relations de confiance que les travailleurs de première ligne établissent avec leurs clients, ont facilité le partage d'informations sur les programmes et les soutiens existants.

Les sites ont établi plusieurs orientations futures en ce qui concerne le renforcement des capacités, la sensibilisation et l'identification des besoins et des lacunes, dont :

- Création d'un processus de consultation à plusieurs volets pour évaluer les besoins communautaires (avec formulaires de rétroaction, consultations personnelles, campagne de porte-à-porte et questionnaires pour les centres).
- Identification et implication de tous les partenaires qui travaillent avec la petite enfance.

Indicateur 2.2 : Services de garde et abordabilité

Notes pour la 1^{re} année 1 – 1

Notes pour la 2^e année 1 – 4

Dans trois des quatre sites, le programme de garde d'enfants (2 à 5 ans et 5 à 12 ans) offre aux parents diverses options (garde offerte toute la journée, la moitié de la journée, à temps partiel et de manière occasionnelle). Dans un des sites, deux places de garderie ont été réservées pour les mères adolescentes qui souhaitent terminer leurs études secondaires. Le centre Centreville Cougar Kittens s'associe avec la garderie du village pour offrir aux parents et aux enfants des programmes gratuits supplémentaires. Les centres de ressources familiales, les responsables du programme Parle-moi et VON offrent gratuitement des programmes aux familles qui ont des enfants de 0 à 5 ans dans les trois sites. Deux fois par semaine, un des sites propose des programmes aux parents et aux enfants.

Indicateur 2.3 : Admission, inscription et fréquentation

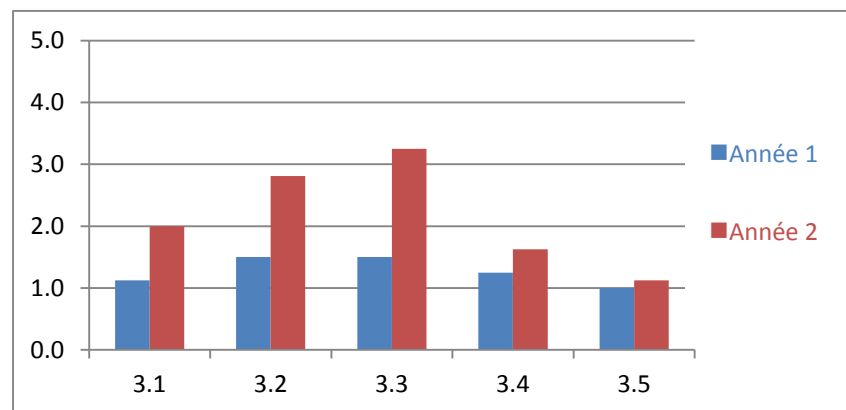
Notes pour la 1^{re} année 1 – 1,75

Notes pour la 2^e année 1,5 – 2,5

Deux des centres suivent actuellement l'utilisation des haltes-garderies. Pour les programmes partenaires, le suivi concerne des données chiffrées et non les noms des utilisateurs. Les participants ont unanimement convenu que les prochaines étapes devraient être les suivantes :

- Création de protocoles d'admission, d'inscription et de fréquentation généraux
- Création d'un formulaire de consentement général relatif à l'échange d'informations avec les partenaires de la petite enfance

Aspect clé 3 : Environnement d'apprentissage préscolaire



Les environnements d'apprentissage de qualité comportent les éléments suivants : attentes en matière d'apprentissage, activités, routines des programmes de maternelle qui sont en place, éducation de la petite enfance et services de garde, ainsi que programmes de soutien aux parents et aux familles.

Indicateur 3.1 : Cadre du programme et approche pédagogique

Notes pour la 1^{re} année 1 – 1,5

Notes pour la 2^e année 1,5 – 2,5

Au cours de la 1^{re} année, les directrices de sites, les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de maternelle des sites du réseau CYV ont participé à une séance donnée pendant la journée d'information du district scolaire sur le programme scolaire. Dans l'un des sites, l'éducatrice de la petite enfance et l'enseignante de maternelle ont donné ensemble le programme de transition vers la maternelle. Selon

les participants, faire un travail de planification et pouvoir mettre en œuvre des programmes de manière concertée offre de réels avantages. Le personnel du réseau CYV a pu participer à des présentations données par des organisations partenaires ainsi qu'à des présentations données par des conférenciers.

Indicateur 3.2 : Routines quotidiennes et horaires

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2
Notes pour la 2 ^e année	2,5 – 3

Les quatre sites ont indiqué avoir fait des progrès quant à l'établissement et à l'adoption de routines et d'horaires. Ces centres font des efforts pour coordonner les horaires avec ceux des programmes partenaires, en particulier lorsque ces programmes sont offerts à l'intérieur même des CDPE. Trois des sites ont des programmes de garde d'enfants après l'école, qui permettent de minimiser les transitions pour les enfants. Dans le centre PAFF, le personnel de la petite enfance va chercher les enfants à une prématernelle privée pour les amener au programme de garde du CDPE. Au centre KSS, un enfant bénéficie sur place de soins adaptés. Dans les centres KLB et KSS, les enfants d'âge préscolaire prennent leur dîner dans la cafétéria de l'école. Au centre CCK, un panneau numérique affiche des informations sur les programmes qui sont donnés à l'école. Les prochaines étapes comprennent la création d'un calendrier électronique relié à un site Web, afin que les parents et les partenaires puissent avoir accès au calendrier de tous les programmes et services offerts dans la région pour la petite enfance.

Indicateur 3.3 : Utilisation de l'espace

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2,5
Notes pour la 2 ^e année	3 – 4

Trois des quatre sites sont situés dans des écoles communautaires désignées, qui ont l'habitude de former des partenariats avec des groupes communautaires. Le centre KSS, qui se trouve dans la Keswick Valley Memorial School, accueille des groupes communautaires depuis de nombreuses années. Tous les sites ont dédié, à l'intérieur de l'école, des espaces pour les programmes partenaires. Les centres ont accès à d'autres espaces (comme la salle de sport, la salle de musique et la bibliothèque) lorsque l'école ne les utilise pas (c.-à-d. après l'école, le soir et pendant la fermeture de l'école pendant les activités de perfectionnement professionnel et les jours fériés). Le centre Smart START a des problèmes d'espace, car le nombre d'élèves est en train d'augmenter.

Indicateur 3.4 : Développement et progrès des enfants

Notes pour la 1^{re} année 1 – 2
Notes pour la 2^e année 1 – 2,5

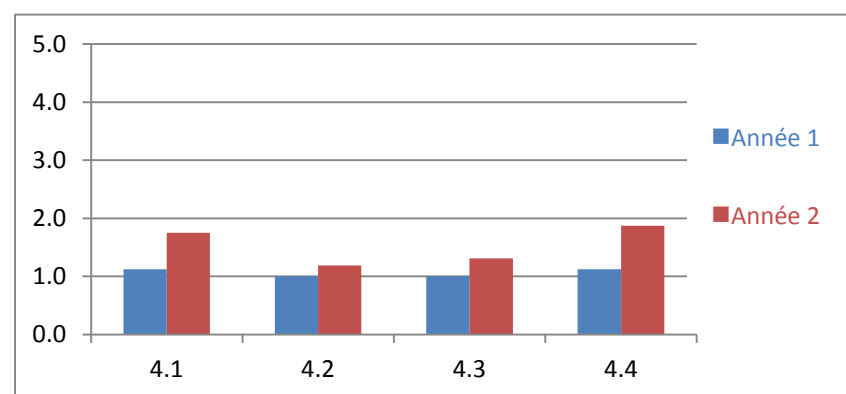
Il s'agit, pour les participants, d'un indicateur difficile à suivre, à moins que des projets communs ou des situations particulières créent le besoin de partager des informations entre les provinces. Dans un des cas cependant, il a fallu organiser des services et faire le suivi d'un enfant autiste qui suit un traitement au centre. En l'occurrence, les différents partenaires ont dû discuter pour pouvoir comprendre les besoins de l'enfant et créer des transitions en douceur. L'enseignante-ressource et le directeur de l'école ont participé activement à ces réunions afin de préparer le passage de cet enfant à la maternelle à l'automne.

Indicateur 3.5 : Qualité des programmes

Notes pour la 1^{re} année 1 – 1
Notes pour la 2^e année 1 – 1,5

Comme pour les sites de démonstration initiaux, ces quatre centres ont eu de la difficulté à conceptualiser ou à mettre en œuvre des mesures liées à la qualité des programmes. Au cours de l'administration de l'instrument des indicateurs de changement, des discussions ont eu lieu sur la façon possible ou nécessaire de définir le concept de qualité des programmes. Les participants ont indiqué qu'ils attendaient les lignes directrices du gouvernement pour cet aspect.

Aspect clé 4 : Personnel de la petite enfance et fournisseurs de services



Constituer une équipe de la petite enfance dont les membres travaillent ensemble pour atteindre les objectifs du programme.

Indicateur 4.1 : Planification et mise en œuvre du programme

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,5
Notes pour la 2 ^e année	1,5 – 2,5

On a constaté l'existence, entre les partenaires, d'activités conjointes en matière de planification de programmes. Au centre KSS, les réunions des partenaires ont fourni des occasions de collaborer, de même que l'analyse de l'environnement communautaire. Au centre CCK, le co-enseignement du programme de transition vers l'école a fourni à l'enseignante de maternelle et aux éducatrices de la petite enfance l'occasion de collaborer. Selon les participants, les initiatives conjointes ont permis aux partenaires de travailler en collaboration pour le partage, la planification et la mise en œuvre des programmes et des services essentiels.

Indicateur 4.2 : Orientation du comportement et éducation des enfants

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1 – 1,75

Beaucoup de CDPE ont déjà adopté la vision de leur école, relativement à l'orientation du comportement et à l'éducation des enfants. Les participants ont suggéré que la vision des écoles pourrait être modifiée afin d'être mieux adaptée à la petite enfance, ainsi qu'intégrée au manuel des parents d'élèves. Ils ont de plus indiqué que la création de messages clés, d'un langage commun et de stratégies uniformes permettrait de favoriser l'unification de la communauté scolaire et de minimiser les transitions pour les enfants entrant à la maternelle. Plusieurs sites ont suggéré de former un partenariat entre les enfants des CDPE et les élèves plus âgés afin de pouvoir créer des affiches permettant aux enfants d'âge préscolaire de bien comprendre le code de conduite.

Indicateur 4.3 : Rôles et responsabilités

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1
Notes pour la 2 ^e année	1 – 1,75

Les participants ont reconnu que c'est grâce à la planification et à la mise en œuvre de projets communs que les partenaires commencent à mieux comprendre les rôles et les responsabilités de chacun. Le centre PAFF a indiqué que l'initiative sur la transition vers la maternelle avait permis de faire des progrès dans ce sens.

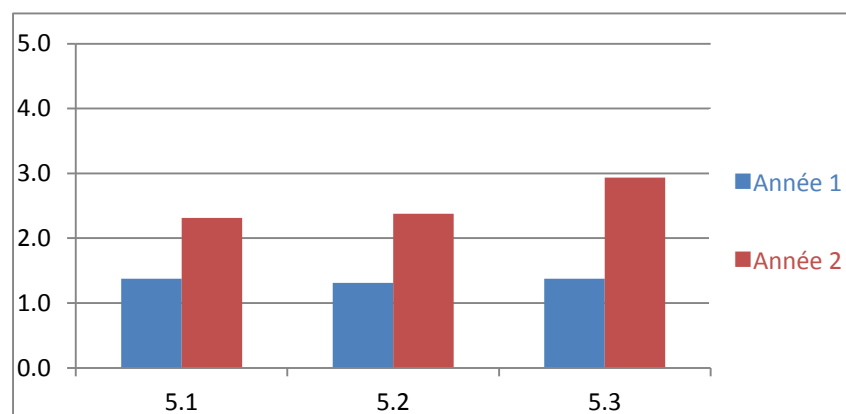
Indicateur 4.4 : Perfectionnement du personnel

Notes pour la 1^{re} année 1 – 1,5

Notes pour la 2^e année 1 – 2,5

Au cours de la 1^{re} année, les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de la maternelle ont pu travailler ensemble lors de la journée du district sur les programmes scolaires. Au cours de la 2^e année, les partenaires ont invité les CDPE à participer à un certain nombre d'ateliers. Les participants reconnaissent qu'il s'agit d'un domaine qui évoluera à mesure que le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance clarifiera les relations entre les CDPE et les écoles.

Aspect clé 5 : Possibilités et activités liées à la participation des parents et de la collectivité



Il serait nécessaire d'accroître le niveau de participation des parents dans l'apprentissage préscolaire et le développement des enfants par une implication directe dans les programmes ainsi que dans le travail de planification et les prises de décision.

Indicateur 5.1 : Avis des parents et participation aux programmes

Notes pour la 1^{re} année 1 – 2

Notes pour la 2^e année 1 – 2,75

Le centre KLB a mené un important processus de consultation communautaire avant d'ouvrir. Les parents sont fortement représentés au sein des conseils d'administration des centres KLB, PAFF et CCK. Ces parents ont indiqué se sentir valorisés, être prêts à participer aux activités du centre et avoir assumé des responsabilités quant aux programmes des partenaires ainsi qu'au niveau du conseil. Dans le centre

KSS, le programme INKs permet d'impliquer les parents, les grands-parents et les aidants naturels. Tous les sites ont indiqué que les parents avaient été consultés de manière non officielle en ce qui concerne les programmes.

Indicateur 5.2 : Capacités parentales

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 1,75
Notes pour la 2 ^e année	1,75 – 3

Les quatre centres administrent des programmes pour les parents dans le but d'améliorer les compétences parentales. Des programmes pré et postnataux (VON) ainsi que les haltes-garderies du Valley Family Resource Centre sont offerts dans trois des quatre sites. Les responsables de Talk With Me/*Parle-moi* offrent également des programmes dans trois des centres. Certains sites offrent des programmes d'éducation parentale uniques comme les programmes INKs au centre KSS, le programme « Storytime with Mrs. T » au centre CCK, ainsi que le programme *Café Jazette* au centre KLB. La plupart des sites ont organisé des discussions informelles avec leurs partenaires, sur les programmes qui visent à améliorer les compétences parentales. Dans trois des quatre centres, des parents font partie des conseils ou des comités de direction. Plusieurs sites ont formé un premier partenariat conjoint suite à un besoin exprimé par les parents.

Indicateur 5.3 : Relations avec les familles

Notes pour la 1 ^{re} année	1 – 2
Notes pour la 2 ^e année	2,75 – 3

Les quatre sites indiquent qu'ils entretiennent des relations solides avec les familles qui utilisent les centres. Les partenaires ont partagé leurs protocoles de communication; certains centres ont eu recours aux systèmes de communication des partenaires pour faire connaître des événements; et d'autres ont créé des sites Web et des pages Facebook.

Les participants ont indiqué qu'il existait un certain nombre de défis quant à l'établissement de relations avec les familles, dont :

- Trouver des moyens d'aider les familles à passer d'un programme à un autre.
- Aider les jeunes familles à passer des programmes de visites à domicile aux programmes de groupe.
- Faire davantage connaître les programmes auprès des fournisseurs de services et des familles.

Au cours de la 3^e année, la prestation de services intégrés a été une priorité. On a suggéré différents moyens pour faire mieux connaître aux parents les services offerts dans leur communauté, par exemple : médias sociaux, liens réciproques sur les sites Web des partenaires, création d'un site Web pour chaque CDPE, utilisation des outils et des systèmes de communication des écoles, création de brochures pour

les babillards communautaires et les cabinets de médecins, ainsi que création de trousse d'informations sur les services prénataux et les programmes de transition vers l'école.

5.0 Entrevues avec les informateurs clés : analyse transversale

Les protocoles d'entrevue avec les informateurs clés ont été conçus de façon à obtenir les points de vue des intervenants des CDPE. Pour la cueillette de données, les champs d'enquête ont porté principalement sur les aspects suivants :

- comment les participants définissent « prestation de services intégrés »;
- les effets qu'ont eus les sites sur les enfants, les parents, les prestataires de services et les partenaires communautaires au cours des trois dernières années;
- l'évolution des partenariats existants et la création de nouvelles collaborations;
- les défis à surmonter par les communautés pour offrir des services, des ressources et des programmes aux familles, aux parents et aux enfants (0-5 ans);
- les avantages et les inconvénients de l'utilisation du modèle de CDPE à l'échelle provinciale;
- les changements nécessaires pour assurer le soutien d'un réseau entièrement intégré d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

5.1 Méthodologie

Au printemps de la troisième année, des entrevues avec des informateurs clés ont été effectuées dans les huit sites en activité, par téléphone ou dans le cadre de rencontres personnelles ou de groupes de discussion. Les informateurs clés ont été choisis en consultation avec les directeurs des sites et les présidents des conseils d'administration. L'on s'est particulièrement assuré que les informateurs représentaient des points de vue divers, notamment ceux des intervenants suivants :

- Directrices des sites
- Directeurs d'école
- Coordinatrices en transition scolaire
- Éducatrices de la petite enfance
- Enseignantes de maternelle
- Parents
- Prestataires de services
- Directeurs de programmes partenaires

Les entrevues et les groupes de discussion, dont la durée allait de 30 à 60 minutes, comportaient des questions fermées. Un sommaire de chaque entrevue a été rédigé à partir des enregistrements numériques, des notes descriptives et des résumés d'entrevues. Après que

toutes les entrevues ont été effectuées, tous les résumés des entrevues ont été fusionnés en un ensemble de données unifiées. L'analyse de cet ensemble de données a ensuite permis d'en dégager les thèmes liés à l'évaluation. Les thèmes ont ensuite été triés et classés dans des catégories précises.

Les constatations ont été vérifiées auprès des membres pour en assurer la validité et la pertinence. Le rapport préliminaire sur les entrevues a été rédigé, puis les constatations ont été transmises aux participants clés aux entrevues. Cet échange a ainsi permis de confirmer des thèmes, de constater l'émergence de nouveaux enjeux et d'en arriver à une meilleure compréhension. Tout au long du processus de collecte de données, de codage et d'analyse des entrevues avec les informateurs clés, on a utilisé l'évaluation par les pairs. Dans le cadre de ce processus, les chercheurs ont codé les mêmes données et se sont réunis pour mettre en commun leurs constatations et leurs interprétations de façon à en arriver à un consensus.

Les sections qui suivent présentent un aperçu des principales constatations découlant du travail de recherche. Les citations de participants sont indiquées comme telles. Tous les autres commentaires représentent des opinions, des déclarations ou des recommandations exprimées par plus de la moitié des informateurs clés.

5.2 Principales constatations

La plupart des participants ont décrit la prestation de services intégrés comme un lieu physique ou un carrefour communautaire qui offrait des services, des ressources, des programmes et des activités pour les familles, les parents et les enfants. D'autres l'ont décrite comme une *attitude* ou une *intention* – une façon d'entrer en relation avec les autres dans la prestation de services et de soutien. Mais pour la majorité des répondants, la prestation de services intégrés était « bien comme elle était ». Les participants ont témoigné de situations difficiles vécues par de nombreuses jeunes familles du Nouveau-Brunswick. Ces histoires démontrent le potentiel de la prestation de services intégrés pour mobiliser et responsabiliser les parents, pour fournir aux familles, aux parents et aux enfants les outils pour réussir, pour répondre d'une manière authentique et appropriée aux besoins de la collectivité, pour collaborer avec les partenaires afin de soutenir les parents, et pour créer un environnement sûr où les familles peuvent obtenir les services dont elles ont besoin. À *La Boussole* et au *Phare*, les participants ont indiqué que le but de la création d'un modèle de prestation de services intégrés pour la petite enfance était la mise en place d'un environnement qui favorise la protection de la langue et de l'identité culturelle. Quatre-vingts pour cent des familles qui fréquentent *Le Phare* sont des familles *exogames*, dont les jeunes enfants ne maîtrisent pas entièrement le français.

Les prestataires de services ont souligné que l'adoption d'un modèle intégré comportait une transition complexe, parce qu'ils étaient habitués à travailler en silos, chacun ayant ses mandats, ses rôles et ses responsabilités. Pour faire l'intégration, ils devaient sortir de leurs zones de confort et redéfinir les processus de collaboration avec d'autres professionnels afin de créer un plan global pour les familles et les enfants. Certains ont exprimé des inquiétudes face à une possible perte d'identité comme prestataires individuels de services, à un

nouveau mode d'attribution du financement et au risque de se retrouver avec des mandats imprécis. Dans certains cas, on ne semblait pas comprendre l'intention et la méthode de l'intégration de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants.

Les réponses des participants ont été analysées afin d'en dégager les perceptions de l'intégration de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. Les catégories thématiques qui en ont résulté sont présentées et expliquées ci-dessous.

L'école est le lieu idéal pour accueillir les centres de développement de la petite enfance

Par suite de la fusion de l'éducation et de la petite enfance dans le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, l'école est vue comme le lieu le plus approprié pour offrir les services d'éducation et de garde de la petite enfance. Pour les participants, ce regroupement des services est une situation « gagnant-gagnant ». L'emplacement des CDPE dans les écoles permettait l'établissement de liens entre les éducatrices de la petite enfance, les parents, les enfants et le personnel scolaire. Les parents pour qui l'école a été une mauvaise expérience ont la possibilité de modifier leurs perceptions de l'école en participant à des fêtes pour toute l'école (p. ex., concert de Noël, événements culturels, jour de la littératie, etc.). Les enseignants ont aussi l'occasion de connaître les enfants de prématernelle et d'observer leurs forces, leurs intérêts et leurs besoins spéciaux grâce aux activités conjointes avec les enfants de la prématernelle et de la maternelle. Les participants ont observé que les enfants de prématernelle se sentent bien dans une école, et en connaissent les règles et les routines.

Le rôle du directeur d'école inclut maintenant la responsabilité des CDPE

La prestation de services intégrés implique une direction responsable du fonctionnement des CDPE et de leurs programmes partenaires. Le poste de directeur d'école a été désigné comme un poste de direction essentiel. Les directeurs qui ont participé aux entrevues étaient d'accord pour que leurs responsabilités soient élargies jusqu'à inclure les CDPE. En réfléchissant à son rôle, un directeur a déclaré qu'il avait la responsabilité d'assurer la sécurité et la sûreté de tous dans l'édifice et de faire en sorte que le CDPE s'intègre entièrement à la communauté de l'école en participant à toutes les activités de l'école. Mais il se demandait s'il pourrait assumer cette responsabilité en plus de ses tâches de directeur. D'autres directeurs ont affirmé que les districts scolaires ont un rôle à jouer dans la direction des CDPE. Dans certains cas, les districts ont contribué aux rénovations nécessaires des classes, agi comme banquier pour les fonds et les subventions du gouvernement, fourni des ressources en biens et services et du soutien et, dans un cas, accordé du temps à l'administrateur pour qu'il supervise les CDPE.

Des services universellement accessibles offerts en un seul lieu

Les participants étaient d'avis que le fait de regrouper les services dans un carrefour central permettait à chacun d'y avoir accès. Dans les écoles communautaires, l'école est déjà reconnue comme le centre de la collectivité. Les prestataires de services qui offrent des programmes et des services dans les CDPE ont indiqué que cette façon de procéder avait réduit les transitions pour les enfants et facilité l'accès pour les parents. À *La Boussole* et à *Step Ahead*, des services orthophoniques externes sont maintenant offerts sur place. *Early*

Intervention travaille auprès de familles au *Early Learning Centre* à Saint John.

Dans les sites où les francophones constituaient une minorité dans une majorité anglophone, le fait d'offrir des services en français dans un seul lieu était considéré comme assurer l'accessibilité en fonction de la langue privilégiée. Même si les prestataires de services francophones ne travaillaient pas tous à partir des CDPE au moment des entrevues, les participants pouvaient voir la possibilité de mobiliser davantage de partenaires, et ainsi améliorer l'accès aux services. Les programmes suivants sont actuellement offerts au *Phare* : orthophonie, service de francisation, *Petits crayons* (un programme de langues pour les nouveaux arrivants), *Parle-moi* et *La mère l'oise*. À *La Boussole*, le centre de ressources familiales et *Bébés en santé* de VON offrent aussi des programmes. Robertville, qui se trouve dans une région francophone, a établi un solide partenariat avec le centre de ressources familiales. À *La Boussole* et au *Phare*, les participants considèrent l'expansion des services et des programmes comme une occasion pour les enfants et les familles de perfectionner leurs compétences culturelles et linguistiques.

Les partenaires communautaires et les prestataires de services qui offrent des programmes dans les CDPE estiment que les parents et les enfants participants ont profité d'un environnement positif, où ils n'étaient pas jugés. Les prestataires de services ont aussi fait remarquer que les parents étaient souvent plus disposés à recevoir des services individuels au centre qu'à la maison.

Collaboration avec les centres de ressources familiales et les autres prestataires de services communautaires

Les centres de ressources familiales ont contribué à la mise sur pied de certains CDPE, en participant à la planification, à la mise en œuvre et aux activités administratives. Ils ont aussi le potentiel de jouer un rôle déterminant dans la croissance continue des services et du soutien à la petite enfance dans leurs régions respectives. D'autres partenariats importants au niveau communautaire, comme *Parle-moi*, *Bébés en santé et moi* de VON et *Early Intervention* ont le pouvoir de supprimer les cloisonnements actuels et de permettre une prestation plus efficace et économique des programmes et des services.

Une vision commune et des horaires flexibles adaptés aux familles et aux programmes des partenaires

Cette caractéristique reflète la notion de prestation de services intégrés comme étant une *attitude*, en faisant référence aux pratiques de collaboration et au respect mutuel. Pour les personnes rencontrées en entrevue, il était important que tous les intervenants aient une voix égale pour créer une vision commune des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. La pratique collaborative comportait l'attribution collective d'espaces et de ressources, de même que la mise sur pied d'initiatives conjointes, tout en préservant l'autonomie et l'intégrité de chaque programme.

Un endroit pour obtenir de l'information et diriger les parents vers d'autres services

Les centres de la petite enfance étaient considérés non seulement comme un carrefour de services, de programmes et de ressources, mais aussi comme des centres de diffusion d'information. Les participants ont fait remarquer que les parents ne savent souvent pas où

s'adresser pour obtenir du soutien pour leurs enfants et leur famille. Les participants ont désigné la directrice du site comme étant une source essentielle de connaissances relativement aux services à la petite enfance ainsi qu'aux activités et aux ressources.

Continuum de services pour les familles

Les participants ont souligné que les services intégrés d'éducation et de garde de la petite enfance s'étendaient sur toute la période allant de la conception jusqu'à l'entrée à l'école. Les programmes universels et ciblés étaient considérés comme bénéfiques pour les familles, de même que les programmes gratuits et payants. Les participants ont insisté sur l'importance d'offrir de nombreux points d'entrée vers les services, et le choix des parents était considéré comme un élément fondamental. Les participants ont aussi suggéré de redéfinir « petite enfance » pour y inclure les enfants de la naissance jusqu'à l'âge de huit ans.

Préparation de TOUS les enfants pour l'école (programme universel par rapport à programme ciblé)

Selon les participants, les programmes de CDPE devraient être conçus pour permettre aux enfants de s'épanouir pleinement. Plusieurs ont indiqué que l'environnement de la petite enfance et le programme scolaire permettaient aux enfants d'acquérir des compétences qui les aideront à devenir des citoyens responsables et à développer leur pensée critique. Les programmes provinciaux basés sur le jeu (anglophones et francophones) étaient appréciés parce qu'ils encourageaient les enfants à apprendre à leur propre rythme. Des participants francophones ont indiqué que, dans leur contexte, préparer les enfants pour l'école signifiait aussi leur fournir des occasions d'apprendre leur langue et de renforcer leur identité culturelle.

Au *Phare*, des parents ont observé une différence dans la préparation pour l'école entre les enfants qui avaient fréquenté un CDPE pendant au moins un an, et ceux qui n'y étaient pas allés. Une mère a indiqué que, même si sa fille avait passé le test EYE-DA en anglais, la coordonnatrice en transition scolaire avait jugé que l'enfant n'avait pas besoin de suivre des cours de francisation parce qu'elle était suffisamment forte en français.

Des systèmes qui soutiennent les parents et améliorent leurs compétences parentales

Les participants reconnaissent que le parent est le premier responsable des soins et de l'éducation de son enfant. Les intervenants ont discuté des problèmes systémiques de dysfonctionnement familial dans la population gravitant autour de certains CDPE, en faisant remarquer que lorsque le cycle parental normal est rompu, les services à la petite enfance doivent offrir des occasions de mobiliser et de soutenir les parents afin qu'ils renforcent leur confiance et leur capacité à prendre soin de leurs enfants et à les éduquer.

Des discussions ont aussi porté sur la difficulté de rejoindre et de mobiliser les parents jugés à risque. Deux facteurs suggérés pour rejoindre ces familles comportaient la création d'un plan de sensibilisation et la mise à leur disposition d'un milieu accueillant où enfants, parents et famille se sentiraient en sécurité. Certains centres ont signalé qu'ils avaient créé des initiatives spéciales pour mobiliser les familles à risque, notamment le *Café Jasette* à *La Boussole* et le *Friday Café* au *Early Learning Centre* à Saint John.

Des réseaux qui soutiennent l'apprentissage de la langue et le renforcement de l'identité culturelle

La petite enfance est vue comme une période cruciale du développement des enfants sur le plan de la langue et de l'identité culturelle. Pour les CDPE situés dans des communautés linguistiques en situation minoritaire, il a été jugé essentiel que les parents reçoivent de l'aide pour comprendre l'importance de ces objectifs, et qu'ils s'engagent dans des activités qui les soutiennent.

5.3 Impacts

Les participants ont indiqué que les CDPE ont eu un effet important sur les lacunes dans la prestation de services dans les régions, en améliorant l'accès aux programmes et en rejoignant les parents et les enfants qui n'auraient pas pu autrement obtenir les services dont ils avaient besoin. Les relations déjà existantes entre les prestataires de services ont facilité le passage à un modèle davantage collaboratif. Les clients et les prestataires de services ont profité du rôle de « carrefour » joué par les CDPE dans la collectivité. Les entrevues avec les informateurs clés ont permis d'obtenir des données intéressantes concernant l'impact des CDPE sur les autres centres de développement de la petite enfance, les enfants, les parents, les familles, les prestataires de services, les partenaires communautaires et les écoles. La littératie culturelle et linguistique dans les milieux francophones minoritaires a fait l'objet de commentaires spéciaux.

5.3.1 Impacts sur les autres centres de développement de la petite enfance

Les participants ont indiqué que les centres communiquaient fréquemment entre eux au sujet de l'élaboration et de la mise en place de services à la petite enfance. Les directrices des sites ont souligné l'utilité de communiquer avec d'autres directrices pour les questions de ressources humaines. Les rencontres provinciales de CDPE constituaient des occasions d'échanger des idées et de bâtir des réseaux professionnels. Les participants ont indiqué qu'il doit y avoir encore plus d'occasions de collaboration entre les centres et de visites réciproques des centres. Certains ont indiqué que la quantité de travail administratif gruge souvent le temps dont disposent les directrices pour entretenir des relations avec les autres centres. Il ressort clairement de l'utilisation et des analyses financières que les quatre centres financés par la MWMFF ont grandement profité des leçons tirées des premiers sites de démonstration financés par le gouvernement, plus particulièrement en ce qui concerne le temps nécessaire pour la planification et la mise en œuvre.

5.3.2 Enfants

Les réponses des participants concernant les effets sur les enfants étaient très positives, et sont réparties entre les thèmes suivants :

Préparation pour l'école

Une participante associée à une école a indiqué qu'elle n'avait jamais participé auparavant à des programmes qui avaient eu autant d'effet sur les enfants. On a souligné que de nombreux enfants se sentaient plus à l'aise et en confiance dans le milieu scolaire. Les coordonnateurs et directeurs des écoles communautaires ont été jugés indispensables pour assurer l'intégration des enfants et des

parents à la grande communauté scolaire. Des parents ont remarqué une meilleure préparation pour l'école chez ceux de leurs enfants qui avaient fréquenté un CDPE.

Prestation de services sur place

Un participant, professionnel de l'autisme, a indiqué que l'école était l'endroit idéal pour une thérapie, parce que les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme avaient besoin d'occasions d'acquérir des habiletés sociales. Les autres services professionnels offerts sur place comprenaient l'orthophonie et les examens auditifs. Les services offerts sur place semblaient réduire les problèmes de transition pour les enfants, surtout pour ceux qui fréquentaient le service de garde après l'école.

Services d'éducation et de garde de qualité pour la petite enfance

Les programmes des CDPE étaient vus comme permettant aux enfants de s'épanouir pleinement et de se préparer pour l'école sous l'angle du développement affectif et social. Les participants ont tous évoqué l'émergence d'un sens d'appartenance des enfants envers leur école – la notion qu'« ils s'y sentent chez eux ». Ainsi, la présence de CDPE en milieu scolaire était vue comme réduisant le stress et l'anxiété liés à la transition entre la petite enfance et la maternelle. Des parents ont indiqué que les éducatrices de la petite enfance fixaient certains résultats pour les enfants et travaillaient à les atteindre, et que les progrès de ces enfants étaient évidents.

Services aux familles ayant des intérêts particuliers

Le Phare et *La Boussole* offrent des services à de nombreuses familles ayant des intérêts particuliers dans leur communauté respective. Les participants ont fait remarquer que les services de garde de ces CDPE fournissent aux enfants de prématernelle des occasions de maîtriser le français parlé et de comprendre leur culture francophone.

5.3.3 Parents et familles

Les participants ont indiqué des effets positifs sur les parents et les familles sous deux principaux aspects. En tant que carrefour de services, les CDPE ont amélioré l'accès pour les parents et la disponibilité des programmes et des ressources. Les CDPE sont aussi considérés comme ayant renforcé la mobilisation des parents et des familles de diverses façons, décrites ci-dessous.

Services répondant aux besoins des parents et de leur famille

- Un service de garde flexible (temps partiel, temps plein et garde occasionnelle) répond aux besoins des parents.
- Les parents se sentent rassurés de savoir que leurs enfants d'âge scolaire se rendent facilement au service de garde après l'école.
- Le fait que certains services de soutien sont offerts dans les CDPE (traitement de l'autisme, orthophonie, tests auditifs) permet aux parents d'éviter des déplacements supplémentaires et des absences au travail,

Mobilisation des parents

- Les parents qui participent à un programme comme *Bébés en santé et moi* de VON découvrent l'existence d'autres programmes comme le groupe de jeu de la Halte-accueil du CRF.
- Les parents sont mobilisés grâce à une équipe collaborative qui a pour objectif de soutenir la croissance et le développement des enfants. Ces relations sont caractérisées par le respect mutuel et le partage.
- La halte-garderie offerte durant les programmes de compétences parentales permet la participation d'un plus grand nombre de parents.
- Des initiatives conjointes des CDPE et des partenaires communautaires ont permis d'augmenter la mobilisation et la participation des familles vulnérables.
- Les parents ont particulièrement apprécié les occasions de participer à des événements qui s'adressaient à toute la famille.
- Ils ont aussi indiqué que ces occasions permettaient de bâtir des réseaux sociaux et de développer des liens, pour les familles ayant des enfants avec des besoins spéciaux.
- Certains parents ont indiqué que leurs propres perceptions de l'école avaient changé : plutôt que de voir l'école comme une menace, ils s'y sentaient bien accueillis et en sécurité.

5.3.4 Prestataires de services

Les prestataires de services reconnaissent la nécessité de mettre en place un mécanisme visant à assurer que les partenaires se réunissent plus souvent. La création d'un plan stratégique était jugée essentielle, tout comme la clarification des rôles et des collaborations relativement aux programmes et aux mandats. Les participants ont souligné que les sites bénéficieraient de directives claires de la part de la province. Les thèmes suivants ont été mentionnés quant au rôle des partenariats avec les CDPE et les prestataires de services.

Établir de solides relations

Les prestataires de services et les partenaires communautaires ont reconnu qu'ils partagent un objectif commun, qui est de soutenir un développement positif pour les familles et les enfants. Les participants ont indiqué que les directrices de site jouent un rôle essentiel pour faciliter les relations et assurer une vision commune.

Travailler en collaboration

Plusieurs participants ont fait état de très bonnes relations entre les CDPE et l'école. Dans certains cas, le service de garde a été intégré au milieu scolaire, et les enfants de la prématernelle ont participé à des activités conjointes avec les enfants de la maternelle. Là où des partenaires ont repéré des lacunes, des plans ont été élaborés pour y remédier. Les participants ont averti qu'il faut un certain temps avant de comprendre les rôles et les responsabilités de chaque partenaire.

Utiliser le modèle du carrefour

Les CDPE ont connu une croissance et une augmentation de l'utilisation des programmes lorsqu'ils sont devenus des carrefours communautaires. Par ailleurs, la prestation de services de soutien dans les CDPE a permis d'améliorer l'accessibilité pour les familles, de faciliter les transitions pour les enfants et de réduire les durées et les coûts de déplacement.

5.3.5 Établissements scolaires

Les participants estiment que l'école apprécie davantage et comprend mieux l'éducation et la garde des jeunes enfants. De plus, tous s'entendent pour dire que les enseignants et le personnel de l'école commencent à comprendre la différence entre un service de garde et un centre de développement de la petite enfance. La participation du directeur de l'école à la création et à la mise en place du centre était jugée essentielle à cet égard. L'instrument relatif aux indicateurs de changement a été jugé utile pour mesurer l'évolution et faciliter l'autoréflexion. Plusieurs participants ont mentionné que les directrices de site et les éducatrices de la petite enfance auraient intérêt à participer aux activités de perfectionnement professionnel des écoles, afin de mieux comprendre les problèmes liés à la petite enfance avec le personnel de l'école.

Relations des enseignants avec les parents

Les enseignants ont indiqué que la façon dont ils perçoivent les parents a évolué parce qu'ils ont plus d'occasions de se rencontrer et de se consulter. Ces occasions ont permis de renforcer les relations entre les enseignants et les parents, et de fixer des objectifs communs du fait d'une même compréhension des situations.

Relations des enseignants avec les enfants

Les occasions pour les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de la maternelle de travailler davantage en collaboration étaient vues comme facilitant la transition entre la petite enfance et la maternelle. Les enseignantes de la maternelle ont indiqué que le fait de connaître chacun des enfants, avec ses forces et ses faiblesses, leur permettait de prendre des décisions éclairées quant à la composition des classes et à la planification des programmes scolaires. D'autre part, le fait, pour les enfants, de connaître le rythme scolaire, les lieux physiques et le personnel facilitait la transition à la maternelle.

5.3.6 Littératie culturelle et linguistique

Les participants des régions francophones reconnaissent l'importance des centres de développement de la petite enfance pour préserver le français et la culture francophone. Deux facteurs importants pour le soutien de la littératie linguistique ont été mentionnés, soit la prestation de services en français et le soutien de la francisation offert aux familles ayant des intérêts particuliers, par l'intermédiaire du service de garde et des activités s'adressant à toute la famille. Certains participants ont perçu une absence de stratégie de la province relativement au leadership francophone dans le domaine des services intégrés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

5.4 Défis que pose la prestation de programmes, de services et d'activités

Trois grands thèmes sont ressortis des entrevues avec les participants relativement aux difficultés qui empêchaient les familles d'avoir accès aux programmes, aux services et aux activités. Le premier thème, qui était prédominant, était la difficulté de rejoindre les familles ayant les besoins les plus grands. Les participants ont mentionné trois difficultés en lien avec ce thème :

- *L'accès aux services.* L'accès aux programmes n'était pas considéré comme véritablement universel lorsque les familles ne peuvent pas s'y rendre en raison d'un manque de moyen de transport ou d'argent.
- *Comprendre l'importance des services d'éducation et de garde de la petite enfance.* Des participants estimaient que les avantages à long terme de services d'éducation et de garde de qualité étaient généralement peu ou mal compris. On reconnaissait aussi que des familles puissent éprouver de la méfiance envers les prestataires de services à cause d'expériences antérieures, et avoir peur de se voir retirer leurs enfants ou de se faire juger sur leurs compétences parentales s'ils acceptaient des services de soutien.
- *Comblent les besoins de base.* Des informateurs clés ont indiqué que, pour les parents au chômage ou qui parviennent difficilement à répondre aux besoins de base (logement et alimentation) de leur famille, les besoins de base passent avant les autres besoins. On a proposé que les intervenants trouvent des façons de rejoindre les familles aux prises avec des problèmes financiers, et leur offrent de l'aide pour obtenir les services nécessaires, du soutien et des options de financement.

Le deuxième thème concerne le manque de coordination et de communication entre les services des partenaires et les CDPE. Même si plusieurs services sont offerts dans un lieu central, les participants se sont dits préoccupés par l'élaboration de plans d'intervention généraux pour les enfants et les familles, par le manque de communication entre les partenaires qui offrent des services à la même famille, par l'absence de compréhension réciproque des prestataires de services de leurs mandats, de leurs rôles, de leurs responsabilités et des critères d'admissibilité des autres et par un manque de direction provinciale concernant la coordination au niveau de la collectivité.

En troisième lieu, on a mentionné des difficultés liées à l'accessibilité et à la disponibilité des services. Les enjeux liés à ces difficultés comprennent :

- La disponibilité des services dans les régions rurales
- Des considérations et des limites d'espace
- La création et le maintien de services en français de qualité
- La garantie de l'uniformité et de la qualité des services
- Le recrutement et la rétention de personnel qualifié dans les services à la petite enfance

5.5 Réflexions sur le modèle de services intégrés à la petite enfance utilisant une plateforme éducative

Au cours des trois dernières années, les huit CDPE ont fait la démonstration d'un modèle de prestation de services intégrés pour la petite enfance basé sur une plateforme éducative. On a demandé aux informateurs clés de réfléchir sur les avantages et les inconvénients de ce modèle dans chacun de leur contexte. Les participants n'ont mentionné aucun inconvénient en réponse à cette question. Les avantages mentionnés touchent d'abord les enfants et leur famille. Les participants ont indiqué que les enfants visés par le modèle étaient mieux préparés pour l'école. Ils ont mentionné que les CDPE utilisaient un nouveau programme global basé sur le jeu, qui encourage les enfants à se servir de leur imagination et à développer leur créativité. La présence de ces centres dans l'école a été décrite comme un atout pour le dépistage précoce des besoins spéciaux et la mise en œuvre des interventions appropriées.

Les participants ont indiqué que, avec ce modèle, l'école devient un lieu où les familles peuvent jouer, apprendre et grandir ensemble. Les activités culturelles, les célébrations des fêtes et les activités à l'échelle de l'école étaient vues comme permettant aux familles de participer à la vie scolaire. Les participants ont constaté un changement des attitudes parentales à l'égard de l'école et du genre de relations que les parents établissent avec les enseignants et les administrateurs. Tous les intervenants ont reconnu l'importance d'établir des relations de confiance avec les enfants, les parents et les familles. En reconnaissant le rôle clé que jouent les parents en tant que premiers enseignants et pourvoyeurs de soins de leurs enfants, les éducatrices de la petite enfance ont souligné l'importance de trouver des façons de mobiliser concrètement les parents.

Du point de vue financier, les participants jugent que les CDPE sont « économiques ». On a mentionné que le regroupement de tous les programmes et services en un seul lieu réduit les coûts de déplacement et de prestation tout en augmentant l'accessibilité. On estime aussi que les centres situés dans les écoles offrent un contexte familier pour les parents à la recherche de services. Enfin, on croit que la collaboration entre les partenaires dans un milieu éducatif améliore la qualité et l'efficacité des services.

5.6 Recommandations pour soutenir le déploiement des CDPE à l'échelle provinciale

Les participants ont bien accueilli la mise en place d'un réseau entièrement intégré de garderies et de services à la petite enfance, mais ils ont signalé que le déploiement d'un tel réseau à l'échelle provinciale n'allait pas sans difficulté. Certains craignaient qu'une initiative provinciale puisse affaiblir l'identité des centres régionaux. On s'est aussi inquiété du maintien du financement des programmes existants, comme ceux des centres de ressources familiales.

Les propriétaires de services de garde privés craignaient que l'utilisation du modèle à l'échelle provinciale puisse entraîner la perte ou la diminution de leur gagne-pain. On s'est aussi inquiété de ne pas trouver suffisamment d'espace convenable dans les écoles, et de la difficulté que pourraient avoir les petites régions rurales pour recruter et retenir des éducatrices de la petite enfance qualifiées. Les iniquités salariales des éducatrices de la petite enfance face aux autres professionnels de l'enseignement ont aussi été vues comme un

problème. Par ailleurs, des participants ont suggéré qu'il faudrait organiser des ateliers de perfectionnement professionnel à l'échelle de la province pour présenter le concept de CDPE à tous les intervenants afin qu'ils puissent en avoir la même compréhension et la même vision.

D'autres recommandations pour la mise en œuvre d'un modèle provincial portaient sur les thèmes suivants :

Leadership du gouvernement

- Créer une vision et un modèle d'envergure provinciale pour les services d'éducation et de garde de la petite enfance.
- Consulter les intervenants pour l'élaboration de cette vision et de ce modèle.
- Obtenir du soutien et une orientation claire du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Établir des directives sur la façon dont se fera la collaboration entre le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, le ministère du Développement social et le ministère de la Santé.
- Créer un modèle provincial applicable dans tous les contextes, en tenant compte des considérations régionales, des options de services de garde flexibles et créatives et de l'espace à fournir par les écoles.

Instaurer une culture d'intégration

- Créer des occasions (p. ex., perfectionnement professionnel et formation) pour les intervenants qui participeront au modèle d'intégration.
- Définir les rôles et les responsabilités de tous les prestataires de services et partenaires communautaires.
- Fournir des occasions à tous les partenaires potentiels pour établir des relations et élaborer des initiatives de collaboration (p. ex., l'éducatrice de la petite enfance et l'enseignante de maternelle).
- Former des équipes de la petite enfance dans chaque CDPE.

Possibilités de formation et parité salariale

- Créer des programmes accessibles à toutes les éducatrices de la petite enfance afin qu'elles obtiennent des qualifications.
- Conclure une entente avec les universités et les collèges communautaires pour faciliter l'obtention d'un diplôme universitaire par les éducatrices de la petite enfance.
- Établir une échelle salariale qui reconnaît la formation et l'expérience des éducatrices de la petite enfance.

Choix parental

- Élaborer des programmes qui répondent aux besoins des parents qui travaillent à l'extérieur aussi bien que de ceux qui restent à la maison.
- Offrir des options de programmes gratuits aux parents et aux enfants, ainsi qu'un service de garde flexible pour les parents qui travaillent (temps partiel, temps plein et garde occasionnelle).

- Élaborer des programmes qui tiennent compte des horaires des parents (c.-à-d. travail par postes).

Responsabilité financière

- Amener les prestataires de services à travailler en collaboration plutôt qu'en silos et créer un mécanisme de financement pour tous les services et les programmes de la petite enfance.
- Offrir les programmes et les services en un seul endroit afin de réduire les coûts de déplacement et de prestation.
- Utiliser les espaces inutilisés dans les écoles.
- Utiliser l'infrastructure éducative actuelle pour réduire davantage les coûts.
- Mettre l'accent sur le dépistage précoce des problèmes et la prestation de services appropriés.

Direction et administration à l'échelle communautaire

- Mettre sur pied un comité consultatif régional composé de directeurs d'école, de représentants de districts scolaires, de parents, de prestataires de services et de partenaires communautaires.
- Reconnaître que le centre doit répondre aux besoins régionaux et locaux.
- Favoriser de solides relations avec les familles.
- Veiller à ce que les parents soient représentés aux conseils et aux comités.

5.7 Leçons tirées

Planification d'un centre de développement de la petite enfance

- La création d'un CDPE exige la collaboration de nombreux intervenants et partenaires communautaires.
- L'évaluation et la réflexion sont des éléments importants du processus de développement, et aident à ne pas perdre de vue les objectifs et l'évolution des CDPE.
- La consultation de la collectivité est un élément essentiel de l'étape de développement, car elle est un moyen de confirmer que le CDPE répond aux besoins de la collectivité.

Direction et administration

- Des parents à la direction sont un élément essentiel de la planification et des activités courantes des CDPE, et permettent de garantir que les programmes et les activités répondent aux besoins des enfants et des familles.
- Des plans stratégiques comprenant des objectifs à court et à long terme doivent être élaborés.
- Une stratégie de communication efficace garantira que les familles, les membres de la collectivité, les prestataires de services et le personnel scolaire possèdent la même compréhension de la portée des services.
- Un visionnaire ou un champion désigné au niveau de la collectivité aidera les CDPE à avancer rapidement.

- Les CDPE pourraient profiter de la création d'un comité consultatif régional représentant tous les intervenants régionaux. Ce comité pourrait avoir le rôle de s'assurer que les programmes et services à la petite enfance ne sont pas « scolarisés », mais utilisent un nouvel angle basé sur le jeu.

Équipe de la petite enfance et partenaires

- La directrice du site devrait bien connaître la collectivité, comprendre la petite enfance et posséder de l'expérience dans ce domaine, et posséder les compétences pour établir des relations collaboratives de travail avec les autres.
- Les partenaires communautaires devraient avoir l'occasion d'établir des objectifs et des plans communs qui prévoient la façon dont leurs programmes et services respectifs travailleront en synergie pour répondre aux besoins de la collectivité.
- Le réseautage entre les prestataires de services permettrait aux intervenants d'apprendre les uns des autres et de créer de solides relations de soutien.

Environnement favorable à l'apprentissage précoce

- Les services de soutien offerts dans l'environnement naturel de l'enfant sont plus authentiques et peuvent mobiliser d'autres enfants et membres du personnel dans les processus de prestation de services.
- Les objectifs documentés des CDPE devraient être basés sur la notion que les services doivent favoriser le développement de TOUS les enfants à partir de leurs forces.

Famille et engagement communautaire

- Les parents devraient être informés des possibilités de s'impliquer au centre, et devraient être soutenus dans leur pouvoir de décider du moment et de la forme de leur implication.
- Des options de service de garde flexibles qui facilitent les transitions pour les enfants apportent une certaine « paix de l'esprit » aux parents.

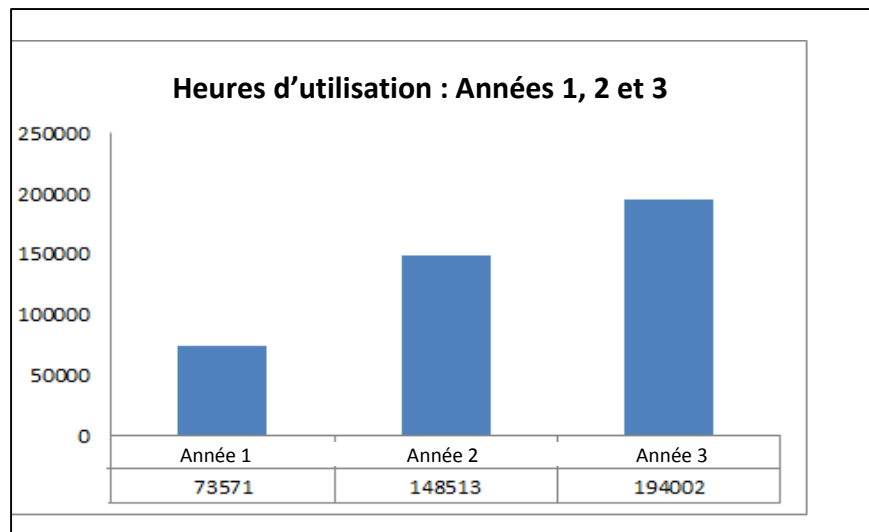
La méthode de « guichet unique » pour la prestation des services améliore l'accessibilité pour les parents, les familles et les membres de la collectivité.

6. Utilisation et contributions financières et en biens et services : analyse transversale

6.1 Utilisation

6.1.1 Premiers sites de démonstration de la petite enfance provinciaux

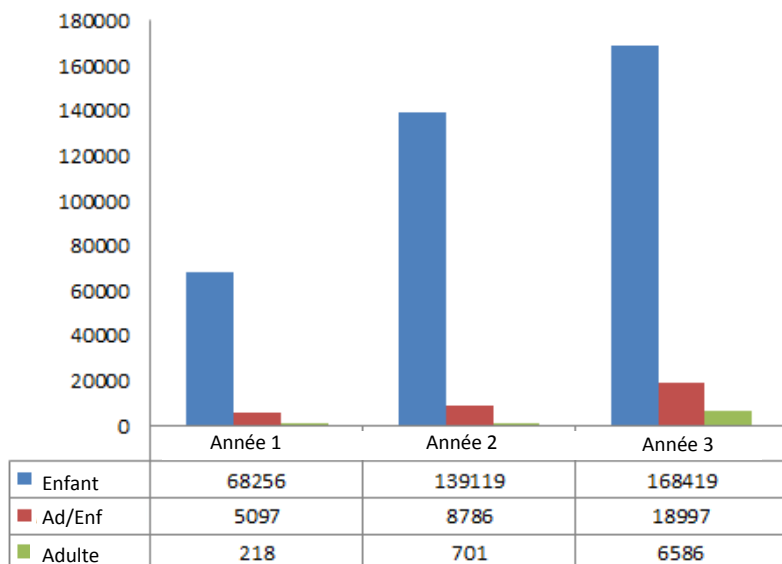
L'utilisation est indiquée en heures dans trois catégories : 1) Services pour enfants seulement (garderie, service de garde après l'école et services préscolaires); 2) Services pour enfants et adultes (halte-garderie, fêtes familiales); et 3) Services pour adultes seulement (programmes de compétences parentales). L'an dernier, les heures d'utilisation ont augmenté d'environ 24 % dans les quatre premiers sites de démonstration.



Tous les CDPE ont enregistré une augmentation de leur utilisation au cours de la troisième année. Comme le site de Bath a commencé ses activités presque au maximum de sa capacité, seulement un léger changement dans l'utilisation a été enregistré pour la deuxième année. Toutefois, une deuxième classe de préscolaire quatre ans a été ajoutée, de même qu'une autre classe de préscolaire trois ans, situées toutes les deux dans l'école primaire. De l'espace disponible à la cafétéria a permis l'expansion du service de garde après l'école. Moncton a connu une importante augmentation durant la deuxième année en raison de l'ajout d'un service de garde après l'école afin de continuer la francisation au niveau scolaire, à la demande des parents. D'intenses négociations entre le site, l'école et le district

durant la troisième année se sont soldées par l'expansion du service de garde après l'école, à partir de la quatrième année. Robertville a enregistré une utilisation constante les deux premières années et a considérablement réduit les coûts d'exploitation. Grâce à une subvention des Fonds en fiducie pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, Robertville a pu étendre son service de garde aux enfants de 15 à 24 mois au cours de la troisième année. Une forte demande régionale de services de garde pour ce groupe d'âge pourrait créer un créneau qui assurerait la viabilité du programme de Robertville. Saint John a lancé son programme en mai de la première année, ce qui a entraîné une forte hausse de l'utilisation la deuxième année. Les options des services de garde se sont multipliées de façon constante par la suite, et la majorité des enfants bénéficient d'un soutien sous forme de financement intégré ou de subventions.

**Catégories d'utilisation :
Années 1, 2 et 3**



Le tableau à gauche indique que la catégorie Enfant, qui comprend les garderies, les services de garde après l'école et les services préscolaires, a enregistré la croissance la plus forte au cours des deux dernières années. Bath et Moncton offrent des services de garderie (2-5 ans) et des services de garde après l'école. Le service de garde après l'école a été un facteur déterminant pour Bath, où l'autosuffisance a été atteinte à la fin de la troisième année. Robertville a indiqué son intention d'offrir un service de garde après l'école au début de la quatrième année, qui offrira une programmation spéciale axée sur les arts et la musique. Un programme privé de garde après l'école est déjà en place dans l'école. Le *Saint John Early Learning Centre* partage l'école avec le *Club Garçons et Filles* et un programme interconfessionnel, qui offrent des programmes gratuits de la maternelle à la huitième année et de la maternelle à la deuxième année, respectivement.

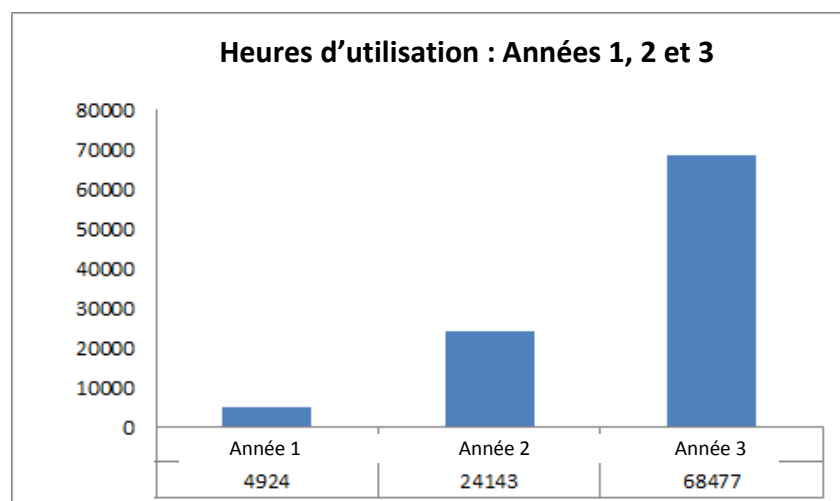
La catégorie Adulte/enfant comprend des programmes auxquels participent les adultes et les enfants. La majorité de ces programmes sont gratuits. Bath, Robertville et Saint John se sont associés avec leur centre de ressources familiales respectif pour offrir des programmes

aux adultes et aux enfants. Saint John offre aussi un groupe de jeu de la halte-garderie trois matins par semaine. Bath vient compléter le travail du *Valley Family Resource Centre* en continuant à offrir un programme de groupe de jeu durant les vacances scolaires. Moncton offre des programmes aux adultes et aux enfants destinés à promouvoir la littératie linguistique et culturelle. *Le Phare* s'est associé au CAFI pour offrir un programme de francisation aux familles immigrantes et à leurs enfants. Parmi les autres partenaires qui offrent des programmes pour les adultes et les enfants, mentionnons *Bébés en santé et moi* de VON et *Parle-moi*. La Santé publique tient aussi la clinique de santé pour les enfants de trois ans et demi aux sites de Saint John et de Bath.

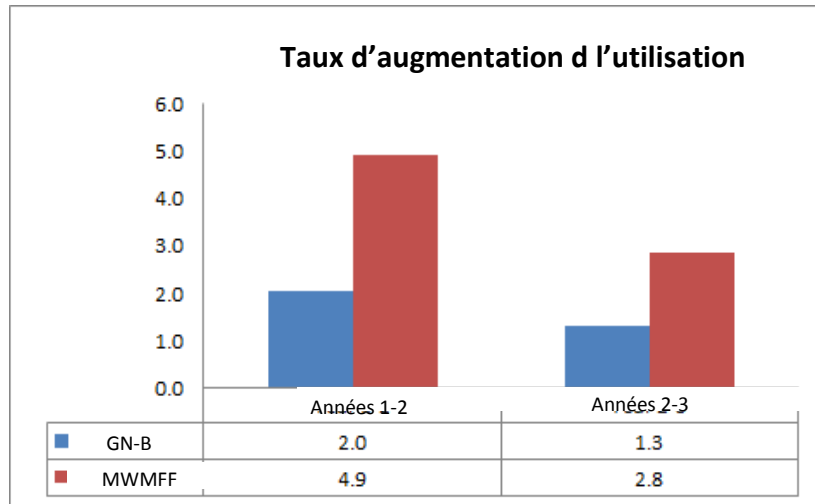
La catégorie des programmes pour adultes a enregistré la croissance la plus lente au cours des deux premières années de l'initiative. Par contre, les programmes de compétences parentales ont connu une forte croissance dans tous les sites la troisième année. La hausse de la croissance dans cette catégorie à Saint John pourrait être due au fait que le FRC s'est associé au centre pour offrir des services de garde d'enfants.

6.1.2 Sites soutenus par la MWMFF

Les quatre sites soutenus par la MWMFF ont enregistré une hausse des heures d'utilisation les deuxième et troisième années. La hausse à *La Boussole* est attribuable à une augmentation du nombre d'enfants au service de garde, ainsi qu'à l'augmentation du nombre de programmes offerts aux adultes et aux enfants par le centre et ses partenaires. Le programme Start SMART de Keswick a aussi enregistré une hausse importante des heures d'utilisation, en partie à cause d'une augmentation de la fréquentation des services de garde après l'école et de la garderie (2 à 5 ans). Les programmes pour adultes et pour enfants offerts deux fois par semaine à Keswick ont enregistré une hausse d'utilisation par les parents, les grands-parents et les enfants d'âge préscolaire. Malgré une baisse d'utilisation due aux inondations à Perth-Andover et la relocalisation du centre pendant six mois, *Future Footprints* a enregistré une hausse importante de l'utilisation de tous les programmes. Centreville était le seul centre soutenu par la MWMFF qui ne comportait pas de service de garde. Ce site a enregistré une hausse constante et le renforcement des partenariats entre les CDPE, les prestataires communautaires de services de garde et le milieu scolaire.



L'utilisation des quatre sites soutenus par la MWMFF a augmenté de près de 500 % entre la première et la deuxième année; et elle a presque triplé entre la deuxième et la troisième année.



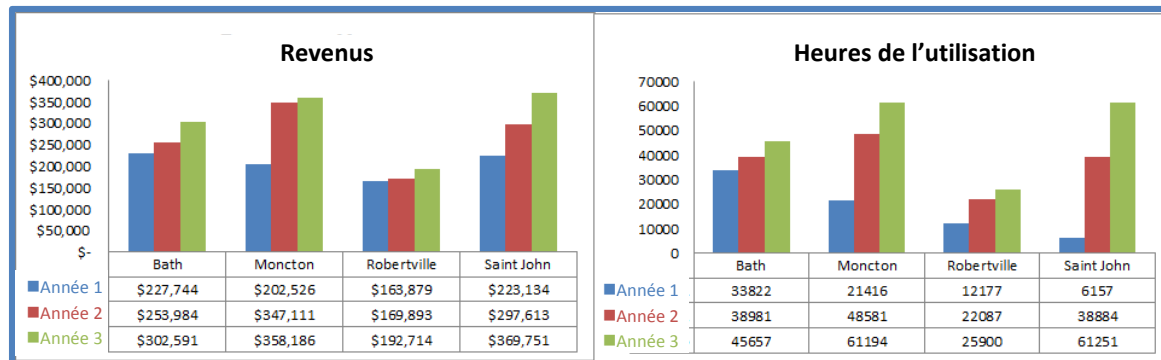
Le tableau à gauche compare le taux d'augmentation de l'utilisation entre les première et deuxième années, et les deuxième et troisième années dans les premiers sites de démonstration et les quatre sites soutenus par la MWMFF. Fait à noter, les plus fortes hausses ont été enregistrées dans les sites non subventionnés par le gouvernement. Ce résultat peut être attribué au fait que les centres soutenus par la MWMFF ont bénéficié des enseignements tirés des premiers sites de démonstration, qui ont été bénéfiques non seulement du point de vue financier, mais aussi du point de vue administratif et opérationnel. Le taux de croissance des sites vient aussi soutenir l'influence des initiatives communautaires, qui commencent par l'établissement de solides partenariats dans la collectivité. Les enseignements tirés de ces CDPE soulignent l'importance

de commencer le processus de planification en réunissant tous les intervenants de la petite enfance à la même table, et l'importance de bien comprendre les besoins de la collectivité et de mettre en place des programmes, des services et des activités pour répondre à ces besoins.

6.2 Revenus

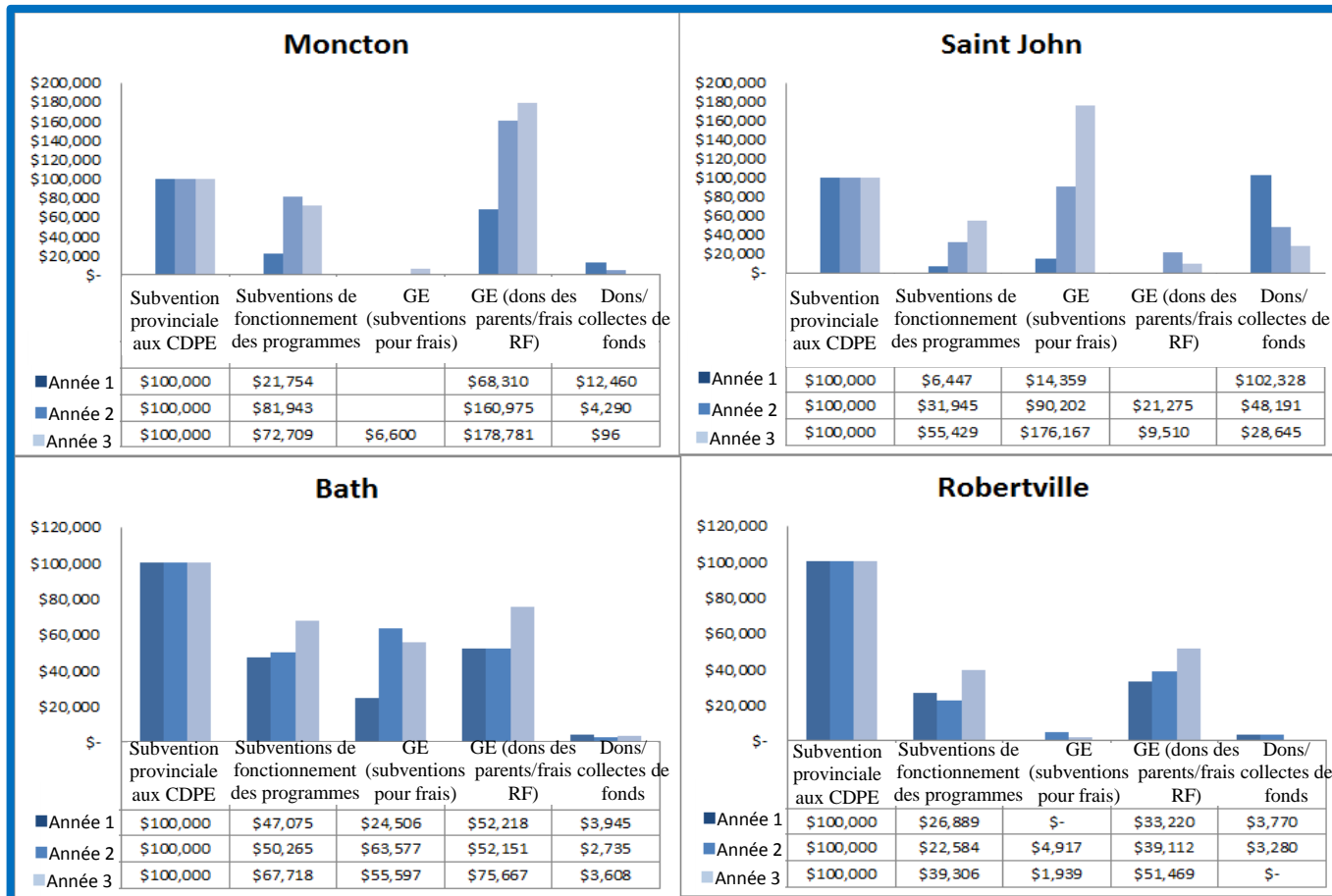
6.2.1 Premiers sites de démonstration pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick

Les revenus des quatre premiers sites de démonstration pour la période de trois ans de l'initiative sont présentés avec les chiffres d'utilisation annuelle afin d'obtenir une estimation du « coût horaire » des services. Les revenus proviennent de cinq sources : financement gouvernemental, subventions pour l'exploitation des programmes, subventions pour les frais de garde, frais de garde payés par les parents et dons et financement.



Coût horaire			
	Année 1	Année 2	Année 3
Bath	6,73 \$	6,51 \$	6,63 \$
Moncton	9,46 \$	7,14 \$	5,85 \$
Robertville	13,48 \$	7,69 \$	7,44 \$
Saint John	36,24 \$	7,68 \$	6,04 \$
Moyenne	16,48 \$	7,26 \$	6,49 \$

Les tableaux ci-dessous comparent les revenus des quatre premiers sites de démonstration. Les revenus de tous les sites proviennent de subventions aux parents ou de financement intégré du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, mais les montants varient considérablement d'un site à l'autre. Saint John dessert une clientèle dont les besoins sont assez élevés, ce qui se reflète dans le niveau élevé des subventions pour les frais de garde. Le niveau de subvention baisse à mesure que l'utilisation augmente. À Moncton, par contre, la majeure partie des revenus des services de garde provient des frais payés par les parents. *Le Phare* reçoit actuellement des subventions pour deux enfants ayant des besoins spéciaux. À Bath, les revenus pour les frais de garde proviennent de subventions, mais surtout des frais payés par les parents. Les dons et le financement ont considérablement diminué dans tous les sites. À Saint John, la Business Community Anti-Poverty Initiative a participé à d'importantes activités de financement pour le *Early Learning Centre* avant son ouverture. Les dons ainsi recueillis se sont étalés sur les trois ans de la démonstration. Saint John et Bath ont enregistré des hausses de l'utilisation et des revenus en raison de nouveaux programmes, alors que Robertville a reçu une subvention des Fonds en fiducie pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants pour offrir un nouveau programme pour les enfants de 15 à 24 mois.

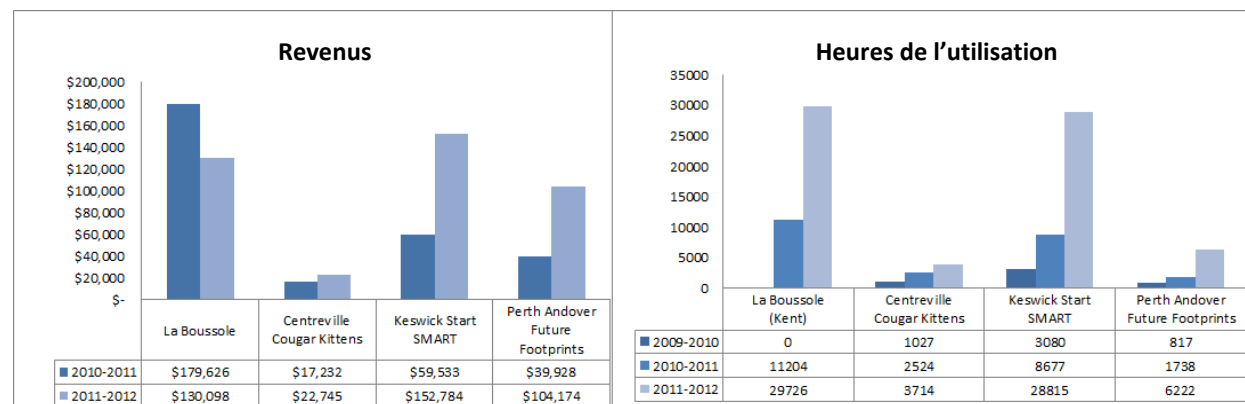


Sources de financement :

- Subventions provinciales aux CDPE (100 000 \$ par année pendant trois ans)
- Subventions pour l'exploitation des programmes (Autres subventions comme IWK, Jeunes actifs, Communautés à l'écoute des enfants)
- Subventions pour frais de garde (Financement du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance pour les parents sur le marché du travail qui répondent aux critères du programme, et pour les enfants ciblés par la clinique pour les enfants de trois ans et demie de la Santé publique ou par Early Intervention)
- Frais de garde payés par les parents
- Dons et financement

6.2.2 Sites soutenus par la MWMFF

Les quatre CDPE soutenus par la MWMFF ne faisaient pas partie de l'initiative initiale de démonstration subventionnée par le gouvernement provincial, et n'ont donc pas reçu le financement de démarrage annuel de 100 000 \$ du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Les revenus provenaient de quatre sources principales : subventions pour l'exploitation des programmes, subventions pour les frais de garde, frais de garde payés par les parents et dons et financement. Les chiffres des revenus sont présentés avec les chiffres de l'utilisation, afin d'obtenir une estimation du « coût horaire » des services.



Coût horaire		
	2010-2011	2011-2012
La Boussole	16,03 \$	4,38 \$
Cougar Kittens	6,83 \$	6,12 \$
Start SMART	6,86 \$	5,30 \$
Future Footprints	22,97 \$	16,74 \$

Il est important de réfléchir non seulement sur la viabilité financière, soit de continuer sans la contribution provinciale annuelle de 100 000 \$, mais aussi sur la façon de faire dans les sites afin d'élargir l'offre de services d'apprentissage, de garde et de soutien de la petite enfance, tout en maintenant des services de qualité, accessibles et abordables. Les sites du réseau CYV offrent une vision encourageante de la capacité des collectivités de comprendre leurs propres besoins et d'y répondre sans devoir compter sur un important financement de l'état. D'autres pratiques prometteuses pour assurer la viabilité comprennent la collaboration avec d'autres prestataires de services à la petite enfance pour renforcer la capacité des collectivités à soutenir les familles, des services d'apprentissage et de garde de haute qualité par l'application de pratiques objectives, et la création de services inclusifs, universels et globaux qui assurent le sain développement des enfants et des familles.

7.0 Impacts et répercussions à l'échelle provinciale

Cette section du rapport place les conclusions de l'étude dans le contexte des changements de politique effectués au Nouveau-Brunswick au cours des trois ans qu'a duré l'étude. Ce chapitre présente aussi les points de convergence entre les résultats de l'étude et les plans de la province pour redéfinir la prestation des services et du soutien de la petite enfance au Nouveau-Brunswick. En juin 2012, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a publié le document *Les enfants d'abord : Positionnement de la petite enfance pour l'avenir!*, qui décrit les éléments et les échéances liés au plan d'action triennal de la province. La présente section est organisée selon chacun des éléments du plan d'action, et est suivie d'un aperçu des défis, des enseignements et des recommandations pour aller de l'avant qui découlent de l'évaluation des sites de démonstration de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

7.1 Politiques et pratiques fondées sur des données probantes

Notre vision est d'avoir un réseau de services de garde à la petite enfance qui répond aux besoins des familles du Nouveau-Brunswick, d'où qu'elles viennent. C'est un élément essentiel de nos politiques économiques et sociales. —David Alward, premier ministre (Les enfants d'abord, 2012, p. 4).

Petite enfance, grands défis III (2012) reconnaît l'importance de la recherche comme un « outil puissant pour éclairer l'action gouvernementale et la pratique » (p. 16). Parmi les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), « la recherche joue un rôle majeur pour expliquer le succès ou l'échec de programmes, prioriser les domaines d'investissement dans les CDPE et éclairer les pratiques par des faits scientifiques » (p. 16). Des paradigmes de recherche quantitative et qualitative ont été utilisés à cet égard, et reconnaissent que « la recherche qualitative joue un rôle essentiel pour éclairer les pratiques à la lumière des valeurs locales et de la démocratie » (p. 16).

Dans *Les enfants d'abord* (2012), Jody Carr, le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a décrit le processus d'élaboration du plan d'action provincial, ce qui comprend des consultations avec des intervenants passionnés, qui ont à cœur la petite enfance. Ces intervenants étaient décrits comme profondément sensibles à la recherche sur l'éducation de la petite enfance, qui établit des liens entre la réussite scolaire et dans la vie adulte à la qualité des expériences dans la petite enfance. Le plan d'action s'inspire de la *Convention internationale des droits de l'enfant* et de l'étude de 2010 de l'UNESCO, *Caring and Learning Together : A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*, qui vise à fournir une base probante pour bâtir l'avenir de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants au Nouveau-Brunswick. Le premier document souligne l'importance de « préparer

pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité » (2012, p. 2). L'étude de l'UNESCO suggère de redéfinir la notion d'*apprentissage* comme une fonction qui s'exerce non seulement en classe, mais aussi à l'extérieur de celle-ci. Le document de l'UNESCO souligne également l'importance de réévaluer comment et où les services à la petite enfance sont offerts.

7.1.1 Intégration des services d'apprentissage et de garde

Un thème central qui est ressorti des entrevues avec les informateurs clés durant la première année était *la nécessité d'éliminer les obstacles qui existent entre les ministères*. Les partenaires communautaires, les prestataires de services et les éducatrices de la petite enfance ont mentionné deux principaux aspects qui avaient un impact direct sur ces obstacles : l'échange d'information et des données, et des politiques ministérielles divergentes. Les participants estiment que l'élaboration de politiques sur l'échange d'information favoriserait une communication ouverte et la création de partenariats professionnels visant à répondre aux besoins des familles et des enfants, et éviterait le dédoublement des services (Rapport provisoire du HERG, 2011, p. 20). Plusieurs partenaires communautaires et prestataires de services ont proposé la création d'un seul ministère responsable de l'éducation et de la santé de tous les enfants à l'échelle régionale et provinciale. Ces participants ont cité en exemple des structures existantes à l'Île-du-Prince-Édouard et en Ontario.

Les divers ministères du gouvernement....doivent travailler en collaboration pour mettre sur pied les différents services et éviter les pertes de temps et d'argent, etc. <qui se produisent> lorsqu'ils travaillent en silo. Ils doivent aussi considérer l'intégration ou la mise en œuvre des excellents services déjà en place dans la communauté. (Informateur clé, Rapport provisoire du HERG, 2011)

Dans sa description des principaux points du nouveau plan d'action provincial, le premier ministre Alward signale l'intégration des services à la petite enfance au nouveau ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Et c'est ce qui a permis de créer une base pour :

- établir un continuum d'apprentissage et de garde dès la naissance;
- fournir des services de garde accessibles, abordables et inclusifs dans des milieux d'apprentissage de qualité;
- promouvoir les éléments linguistiques et culturels uniques aux collectivités du Nouveau-Brunswick.

7.1.2 Redéfinir la petite enfance : Comblé les lacunes

Il existe un troisième défi lié aux partenariats, c'est-à-dire les lacunes dans la prestation de services pendant la période comprise entre la fin du préscolaire et le début de la maternelle. Les informateurs ont indiqué que même si les enfants de la maternelle sont immédiatement évalués et que des services sont demandés, le temps d'attente correspondant à ces services peut se situer entre neuf mois et un an. (HERG, Rapport pour la deuxième année, p. 33).

Avec la formation du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, le Nouveau-Brunswick a redéfini la portée du concept de la petite enfance afin d'y inclure les enfants de la naissance à huit ans. *Les enfants d'abord* suggère que cette nouvelle définition « facilitera une transition uniforme et continue des services d'une partie de notre système à l'autre » (p. 4). Antérieurement, les services d'intervention précoce s'adressaient à des enfants de 0 à 5 ans, ce qui causait une interruption des services lors du passage des jeunes enfants à la maternelle et aux premières années du primaire. Grâce à la nouvelle structure ministérielle, les organismes d'intervention précoce ont vu leur mandat s'élargir afin d'inclure les enfants de 0 à 8 ans. Ces prestataires de services travailleront en étroite collaboration avec le réseau scolaire pour faciliter une transition plus harmonieuse vers l'école.

Dans le rapport provisoire de cette étude (janvier 2011), des répondants ont indiqué que « l'échange d'information entre les éducateurs de la petite enfance, les prestataires de services et les éducateurs à la maternelle est crucial » (p. 21). Les participants ont aussi indiqué que « des politiques doivent être élaborées afin de faciliter la création de partenariats parmi les professionnels et de s'assurer que les besoins peuvent être satisfaits au niveau local » (p. 21). La communication entre les partenaires est particulièrement importante lors de la transition des enfants des centres de développement de la petite enfance à la maternelle. Les difficultés soulevées par les intervenants la première et la deuxième année n'ont pas toutes été aplanies par l'intégration des services d'éducation et de garde en 2012, mais l'existence d'un seul ministère devrait faciliter la communication, l'échange d'information et la réduction des délais d'attente. Le premier ministre Alward réitère sa conviction dans les avantages de l'élargissement du mandat du ministère : « Il est le point de départ d'un renouvellement continu des services conçus pour la petite enfance » (*Les enfants d'abord, 2012, p. 2*).

7.1.3 Restructurer les réseaux de prestation des services

Les efforts de la collectivité destinés aux familles bénéficient aux enfants, aux parents et aux partenaires. Les enfants éprouvent un grand sentiment d'appartenance et de sécurité quand ils se rendent compte que d'autres adultes veillent à leur bien-être. Lorsque les partenaires travaillent à l'unisson, ils créent une meilleure harmonie et résolvent les problèmes. (Prestataire de services, HERG Rapport provisoire, 2011, p. 14).

Dans la recherche de la première année sur les intervenants, on demandait aux répondants d'indiquer les avantages que comportaient les centres de démonstration. Les participants ont décrit la prestation des services intégrés pour la petite enfance comme « ... un ensemble de programmes et services complets qui ont pour but de renforcer les enfants et les familles <en ayant sur eux> des répercussions à long terme. Dans le cadre de cette approche, l'enfant devient ainsi le centre d'intérêt, la communauté devient plus forte et les partenaires travaillent ensemble à l'échange d'information de manière à ce que les programmes, les services et les autres interventions bénéficient aux enfants et à leurs familles » (rapport provisoire, 2011, p. 15). La restructuration des services à la petite enfance était aussi un élément clé du document *Les enfants d'abord* (2012). « En intégrant les divers services à la petite enfance et du système d'éducation, nous modifions notre façon de faire à l'endroit des enfants » (p. 4). Le plan d'action mentionne également que l'intégration facilitera la

planification et la responsabilité de la conception de méthodes de prestation de services en réponse aux besoins locaux. S'inspirant de l'étude de l'UNESCO, *Caring and Learning Together*, le plan d'action indique que la simple intégration de l'éducation et des services à la petite enfance ne suffit pas – la structure de prestation des services doit combler la lacune qui existe entre la prématernelle et la maternelle. Plutôt que d'obliger les enfants et les parents à s'adapter aux mandats de chacun des services, il faut que les services revoient leur mandat pour répondre aux besoins des familles.

7.1.4 Créer une vision provinciale unifiée

Dès la deuxième année de l'initiative de démonstration, les intervenants auprès de la petite enfance ont réfléchi sur ce qu'il fallait faire pour étendre à l'échelle provinciale la prestation de services intégrés pour la petite enfance. Les participants ont indiqué que les services à la petite enfance et l'éducation devaient être intégrés non seulement à l'échelle de la collectivité, mais aussi à l'échelle ministérielle et provinciale.

Pour que cette fusion puisse favoriser des changements sur la durée, la Province doit élaborer une vision claire et globale appuyée par des politiques, des objectifs à long terme ainsi que des plans de mise en œuvre, y compris des échéanciers et la description de services complets. En ce qui concerne la création de politiques de soutien, les informateurs clés ont indiqué que les décisions politiques devaient être guidées par les besoins des enfants et des familles. Les systèmes traditionnels de prestation de services engendrent souvent des lacunes, des redondances, des programmes fragmentés ainsi que des obstacles à l'échange d'informations et à la collaboration. (HERG, Rapport pour la deuxième année, 2011, p. 43.)

La vision de ces informateurs clés et des intervenants auprès de la petite enfance a été réalisée, en partie, par les changements profonds des structures et des mandats ministériels annoncés dans le plan d'action provincial de 2012.

Le Nouveau-Brunswick aura (...) une approche commune et coordonnée pour le développement de la petite enfance. Nous aurons le cadre organisationnel et administratif pour assurer le niveau des programmes et des services dont les enfants et les familles ont le droit de bénéficier (Les enfants d'abord : Positionnement de la petite enfance pour l'avenir!, 2012, p. 4).

Le succès de ce plan repose sur l'intégration des services par la collaboration de tous les ministères gouvernementaux et des agences de services communautaires œuvrant de près ou de loin au développement et à l'éducation de la petite enfance (p. 2).

7.1.5 Bâtir des réseaux de services à la petite enfance

Dans le rapport de la deuxième année, des interactions prometteuses entre les partenaires communautaires, les prestataires de services, les centres de développement de la petite enfance et les écoles ont été documentées afin de dégager les enseignements tirés des sites de démonstration. Essentiellement, les interactions qui se sont révélées efficaces sont celles qui ouvraient des lignes de communication entre les éducatrices, les centres de la petite enfance et les partenaires communautaires. Les pratiques de consultation communautaire étaient

considérées comme partie intégrante de la réponse aux besoins régionaux uniques. L'inclusion des coordonnatrices en transition scolaire et des directrices des sites aux comités régionaux de la petite enfance a permis de réunir tous les intervenants autour de la même table pour les réunions mensuelles. L'établissement de relations entre les divers intervenants était jugé essentiel pour éliminer les cloisonnements existants et pour assurer une prestation plus efficace, plus efficiente et plus rentable des programmes et des services.

Le rapport *Les enfants d'abord* (2012) affirme que la réussite de l'intégration de l'éducation et des services à la petite enfance repose sur des possibilités pour tous les intervenants – gouvernementaux et non gouvernementaux – qui leur permettent de développer une vision commune, de collaborer à la planification et d'établir des objectifs. Ainsi, la prestation des services sera plus efficace, et le chevauchement et les coûts seront réduits. Le plan d'action provincial contient un cadre qui facilite ce processus à l'échelle provinciale et régionale.

Chaque région aura une direction locale des services à la petite enfance qui siègera également au comité de gestion de son district scolaire. La personne au poste de direction assurera une approche intégrée des services et une transition harmonieuse pour les jeunes enfants vers le système scolaire à leur entrée en maternelle.la direction des services à la petite enfance aura la responsabilité de créer et de soutenir des réseaux locaux de services à la petite enfance.... (Les enfants d'abord, 2012, p. 6).

7.1.6 Créer des régions pour l'éducation et les services à la petite enfance dans la province

Ont également été indiquées comme un domaine de défi les différences liées aux limites géographiques pour les ministères de l'Éducation et de la Petite enfance, du Développement social et de la Santé, ce qui peut entraîner des difficultés pour certains centres quand ceux-ci essaient de rejoindre leurs fournisseurs de services régionaux. (HERG Rapport pour la deuxième année, 2012, p. 33).

Les différences géographiques et les cloisonnements existants des réseaux de prestation de services créent souvent des lacunes dans le service, des redondances, la fragmentation de programmes et des obstacles à l'échange d'information et à la collaboration. Au moment de créer le plan d'action, la province a pris des mesures pour solutionner les difficultés causées par les cloisonnements et les différences de limites géographiques. Avec *Les enfants d'abord*, de nouvelles régions de services à la petite enfance ont été créées et harmonisées avec les limites des sept nouveaux districts scolaires. Le rapport indique que « ... cela facilitera les relations entre les régions de la petite enfance et les districts scolaires locaux et la mise en place d'un continuum de l'apprentissage dès la naissance » (2012, p. 6).

7.1.7 Promouvoir la langue et l'identité culturelle

Dès le début des activités d'évaluation, il est devenu évident que l'apprentissage de la langue et le renforcement de l'identité culturelle étaient un point important pour les trois sites francophones. C'est pourquoi, très tôt durant la première année de l'évaluation, un sixième indicateur a été ajouté à l'instrument relatif aux indicateurs de changement. L'indicateur *Langue et identité culturelle* mesure l'accroissement de la participation des enfants, des parents et des familles aux activités qui favorisent une meilleure compréhension et

prise en charge de la langue et de l'identité culturelle. Attentif à ce contexte provincial unique, le gouvernement a créé « une structure administrative de la petite enfance aux niveaux provincial et local <qui> aura la responsabilité première d'assurer un leadership averti pour la promotion et la protection de la langue et de l'identité culturelle. Cela signifie en outre que les deux communautés de langue officielle planifieront et livreront des services appropriés à leurs besoins » (*Les enfants d'abord*, 2012, p. 6).

7.1.8 Consulter les intervenants de la petite enfance pour créer des plans stratégiques provinciaux et régionaux

Tout au long de la période d'évaluation, les CDPE ont systématiquement souligné la nécessité de réunir autour d'une même table tous les intervenants de la petite enfance. À cet égard, tous les centres ont multiplié les efforts pour convaincre les partenaires de siéger aux comités de direction des sites. Plusieurs sites ont fourni des exemples d'initiatives de participation de deux partenaires ou plus à des projets conjoints visant à répondre aux besoins propres à leur communauté. À l'échelle provinciale, deux réseaux de la petite enfance, l'un francophone et l'autre anglophone, sont en cours de création en vertu du plan d'action du gouvernement. Sous la responsabilité de deux directeurs provinciaux des services à la petite enfance, ces réseaux verront à :

- regrouper tous les partenaires provinciaux qui travaillent auprès des enfants de 0 à 8 ans;
- élaborer un cadre stratégique pour la petite enfance, à l'échelle provinciale et locale;
- orienter les agences relativement à la mise en œuvre du cadre stratégique;
- faire rapport, de façon publique et annuelle, de leurs progrès.

Les réseaux régionaux de services à la petite enfance définiront les besoins locaux, élaboreront des plans conjoints pour relever les défis, organiseront des séances de planification conjointe, regrouperont leurs forces pour offrir des interventions ciblées en fonction des besoins déterminés, et clarifieront les rôles et les responsabilités pour éviter le chevauchement et maximiser les ressources. Les directeurs des services à la petite enfance anglophones et francophones assumeront les responsabilités suivantes :

- Être membres des équipes de direction des districts scolaires
- Créer et soutenir des réseaux locaux de services à la petite enfance
- Gérer les contrats avec les organismes d'intervention précoce et les autres organismes
- Assurer la liaison entre la Direction du Développement de la petite enfance et l'équipe de mise en œuvre du cadre provincial de prestation des services intégrés
- Assurer la direction des organismes gouvernementaux et communautaires et du réseau scolaire pour la prestation des services aux enfants de 0 à 8 ans

7.1.9 Reconnaître la valeur des éducatrices de la petite enfance

Les centres ont indiqué que trouver et retenir du personnel qualifié était un défi important, en particulier dans les centres francophones. Des préoccupations ont été exprimées quant aux inégalités salariales qui existent entre les éducatrices de la petite enfance, les enseignantes de maternelle et d'autres fournisseurs de services. (HERG Rapport pour la deuxième année, 2011, p. 33).

Petite enfance, grands défis III (2012) souligne que les éducatrices de la petite enfance peuvent avoir « un effet positif sur l'apprentissage et le développement des enfants » (p. 14). L'étude constate une forte corrélation entre le niveau de qualification du personnel et les résultats des enfants : « On observe qu'une formation théorique et pratique du personnel plus spécialisée favorise des interactions stables, stimulantes et attentives dans les environnements de CDPE » (p. 14). Prenant acte de ces conclusions, le plan d'action du Nouveau-Brunswick pour la petite enfance annonce les intentions suivantes du gouvernement :

- Élaborer et offrir deux cours d'introduction à l'éducation de la petite enfance (un en français et un en anglais) pour le personnel œuvrant auprès des enfants de la naissance à cinq ans.
- Développer un modèle de certification pour le secteur de l'éducation de la petite enfance.
- Rétablir la majoration des salaires de 2,75 \$ l'heure pour le personnel en service de garderie non formé.
- Améliorer les salaires du personnel ayant une formation reconnue.
- Étudier la mise en place d'un programme de deux ans pour l'apprentissage préscolaire (*Les enfants d'abord*, 2012, p. 8).

7.2 Conclusion

À mesure que les réseaux de la petite enfance provinciaux progressent dans l'élaboration d'un plan stratégique, ils ont la possibilité de mettre à profit les pratiques prometteuses qui continuent d'être démontrées dans les huit centres de développement de la petite enfance. Les caractéristiques régionales sont bien représentées dans les sites, et fournissent de nombreux profils et expériences uniques riches d'enseignements. Le *Bath Step Ahead Family Learning Centre*, qui offre des services accrédités de garderie et de garde après l'école, démontre comment un centre de développement de la petite enfance peut être financièrement viable, offrir un environnement qui agit comme un carrefour pour les autres services à la petite enfance et servir de catalyseur pour d'autres initiatives communautaires. Au *Phare*, l'impact des initiatives culturelles et linguistiques est évident dans la transition harmonieuse et positive des enfants des CDPE vers la maternelle. L'augmentation de l'utilisation des services au *Early Learning Centre* à Saint John démontre la valeur de l'accès universel à des programmes de qualité, qui permettent aux parents de rencontrer d'autres familles et d'obtenir du soutien, aux prestataires de services de travailler avec leurs clients dans des lieux confortables et familiers, et aux nouveaux venus dans la région d'avoir accès à des services de garde souples tout en suivant des cours de langue. L'expérience à Robertville démontre l'importance de mobiliser tous les partenaires afin

que les intervenants puissent en arriver à une vision commune des services à la petite enfance et du soutien. Perth-Andover et Keswick illustrent comment les centres de développement de la petite enfance et les partenariats communautaires peuvent prospérer sans dépendre des engagements massifs de financement public. *La Boussole* présente un modèle de la façon d'effectuer des consultations régionales pour déterminer les besoins uniques de la communauté. Centreville illustre comment un centre de développement de la petite enfance peut fonctionner dans une école sans service de garde accrédité, et comment les partenariats avec les prestataires de services de garde communautaires peuvent améliorer leurs services et offrir une transition plus harmonieuse vers la maternelle.

Ces faits saillants représentent seulement une partie des enseignements dégagés tout au long des trois années de l'évaluation. À mesure de l'évolution des centres de la petite enfance, ceux-ci devraient continuer à trouver de bonnes idées afin de soutenir l'utilisation de modèles intégrés de prestation des services pour les enfants et les familles du Nouveau-Brunswick.

Bibliographie

- Barnett, W. S., *Universal and targeted approaches to preschool education in the United States*, International Journal of Child Care and Education Policy, 4(1), 1-12, 2010.
- Berg, S., *Snowball sampling*, dans Kotz, S. et Johnson, N. L. (Eds.) *Encyclopaedia of Statistical Sciences* Vol. 8, 1988.
- Bouchard, C., *Un Québec fou de ces enfants*, ministère de la Santé et des Services Sociaux, gouvernement du Québec, 1992.
- Corter, C. & Pelletier, J., *Schools as integrated service hubs for young children and families: Policy implications of the Toronto First Duty Project*, International Journal of Child Care and Education Policy 4(2), 45-54, 2010.
- Fairholm, Robert., *Analyse documentaire du marché du travail dans le secteur des services de garde à l'enfance*, préparée pour le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, projet *Comprendre la pénurie de main-d'œuvre dans les SÉGE et y faire face*, Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Ottawa, Canada, 2009.
- Fortin, P., *Facts about Quebec you won't get from The Globe & Mail*, Early Years Funders Working Group, Montréal, QC, 23 septembre 2010, présentation Powerpoint.
- Geertz, C., *The interpretation of cultures: selected essays*, New York, Basic Books, pp. 3-30, 1973.
- Kaga, Y.; Bennett, J. & Moss, P., *Caring and learning together: A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Paris, France, 2010.
- Mahon, Riann, *Transnationalising (Child) Care Policy: The OECD and the World Bank*, intervention donnée lors de la rencontre annuelle de l'Association canadienne de science politique, 27-29 mai, Ottawa, ON, 2009.
- McCain, M.N. & Mustard, J.F., *Reversing the real brain-drain: Early years study*, Ontario Children's Secretariat, 1999.
- McCain, M.N.; Mustard, J.F. et McCuaig, K., *Early years study 3: Making decisions; taking action*, Margaret & Wallace McCain Family Foundation, Toronto, Ontario, 2011.
- McCain, M.N.; Mustard, J.F. & Shanker, S., *Early years study 2: Putting science into action*, Council for Early Child Development, Toronto, Ontario, 2007.

- Mikkonen, J., & Raphael, D., *Social Determinants of Health: The Canadian Facts*, Toronto, York University School of Health Policy and Management, 2010.
- Moss, P., *Meeting across the paradigmatic divide*, *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-240, 2007.
- Moss, P., *Democracy as First Practice in Early Childhood Education and Care*, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, University of London, ROYAUME-UNI (publié en ligne en février 2011).
- OCDE, *Regards sur l'éducation*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, France, 2006.
- OCDE, *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, France, 2012.
- Prentice, S. (2004). Manitoba's childcare regime: Social liberalism in flux. *The Canadian Journal of Sociology*, 29(2), 193-207.
- Province du Nouveau-Brunswick, 2009, Centres de développement de la petite enfance - Projet pilote, site <http://www.gnb.ca/0000/ECHDPE/PDF/EarlyChildhoodDevelopmentCentresQA-f.pdf>, consulté le 28 août 2012.
- Vincent, C., & Ball, S., *Childcare, choice and class practices: middle-class parents and their children*, London, Routledge, 2006.
- Willms, J.D. (Ed.), *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, AB, University of Alberta Press, 2002.

Annexe A : Modèle logique des CDPE

Modèle logique de l'initiative de développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick

Philosophie/Hypothèses : Perspectives de développement, méthodes axées sur les forces, collaboration de la famille et de la collectivité, accès universel, intervention précoce et prestation de services intégrés

