

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

2012

1.0 Introduction

Ce rapport présente l'évaluation en cours de la plateforme intégrée de services actuellement à l'essai dans les centres de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, ainsi que les résultats pour les deux premières années de mise en œuvre. Les résultats de la recherche concernent les aspects suivants : avantages d'un modèle intégré de services, incidences sur les enfants, les familles, le personnel et les fournisseurs de services; de même que certains des défis rencontrés au niveau communautaire et au niveau provincial. Les résultats se rapportant aux quatre sites de démonstration financés par la Province ont été utilisés pour élaborer des services ainsi que des politiques et des procédures pour d'autres sites (sites de Carleton-York-Victoria (CYV) et La Boussole à Kent/Richibucto), lesquels sont aux premières étapes de la mise en œuvre du programme. La conclusion du rapport contient des recommandations relatives aux politiques et aux pratiques prometteuses au niveau communautaire et provincial. Bien que ces pratiques représentent un point de vue essentiellement éducatif, les plans relatifs à la collecte de données pour la troisième année comprennent l'administration des entrevues des informateurs clés avec, entre autres, des partenaires du programme de ressources familiales, d'intervention précoce, de VON, du programme Parle-moi et de la santé publique, dans le but de mettre en évidence les pratiques prometteuses qui émergent de ces partenairats.

1.1 Petite enfance : contexte

Au niveau international, de nombreux pays ont choisi d'intégrer les services et les programmes de soutien liés à la garde d'enfants et à l'éducation, en regroupant leurs diverses structures pour la législation, le financement et la prestation des services. Au Nouveau-Brunswick, dans les Territoires du Nord-Ouest, le Nunavut, en Ontario, à l'Île-du-Prince-Édouard et en Saskatchewan, les ministères de l'Éducation et de la Petite enfance sont désormais responsables des programmes de garde d'enfants et préscolaires.

Beaucoup de provinces et de territoires ont pris des mesures pour améliorer l'accès à l'éducation préscolaire souvent par le biais du système scolaire. Des programmes de maternelle à temps plein existent maintenant en Colombie-Britannique, à l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, au Québec et dans les Territoires du Nord-Ouest. L'Ontario met actuellement en œuvre des programmes de maternelle à temps plein pour tous les enfants de quatre et de cinq ans. Des programmes de prématernelle et pour les élèves de première année existent en Nouvelle-Écosse, au Québec, au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta et au Yukon, dans certaines communautés et conseils scolaires. Les ministères de l'Éducation de l'Ontario et de la Colombie-Britannique financent actuellement des programmes d'éducation de la petite enfance en milieu scolaire pour les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire ainsi que leurs parents ou tuteurs.

1.2 Pratiques prometteuses

L'étude intitulée « Le point sur la petite enfance 3 » (2011) présente certaines initiatives ainsi que les conclusions de certaines recherches, lesquelles sont susceptibles d'éclairer les pratiques au Canada. Au Québec, le rapport de Camil Bouchard, intitulé *Un Québec fou de ces enfants* (1992), « est devenu le modèle pour les décideurs politiques et a finalement permis de changer la vie des Québécois » (EYS 3, p.1). Plus d'une décennie plus tard, les résultats des décisions prises par le gouvernement du Québec en conséquence sont les suivantes :

- Les frais de garde ont été plafonnés à 7 \$ par jour.
- Au Québec, le nombre de femmes faisant partie de la population active, alors le plus faible au pays, est maintenant le plus élevé.
- Au Québec, quatre-vingt-huit pour cent des pères 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.
- Au Québec, la pauvreté des enfants a baissé de 50 %.
- L'impôt sur les revenus versé à la province par les mères québécoises qui ne seraient pas en mesure de travailler sans services de garde à faible coût, couvre la totalité des coûts relatifs aux services de garde provinciaux.

Après une décennie de recherche effectuée par les responsables du programme Toronto First Duty, une vision concernant l'intégration de centres de la petite enfance dans des écoles ouvertes à la famille a vu le jour. En intégrant l'éducation et la garde des enfants d'âge préscolaire dans le système éducatif, la mission de l'enseignement public s'est élargie de manière à inclure les enfants (de la période prénatale jusqu'à 18 ans), les femmes enceintes, les nouveaux arrivants et leurs familles, les mères ou les pères au foyer, les parents seuls ainsi que les ménages à deux revenus et leurs enfants. L'infrastructure éducative (formation, financement et programmes) suppose la mise en place de services universels de grande qualité, à la fois accessibles et abordables. La vision est donc la suivante : créer des centres de la petite enfance enracinés dans les communautés, permettant de favoriser la cohésion sociale, de développer des réseaux sociaux ainsi que de créer des environnements d'apprentissage riches qui vont au-delà des communautés. Ces centres doivent être ouverts à tous et donc célébrer la riche diversité des communautés. Les centres de la petite Graphique 1

enfance sont caractérisés par une vision de l'apprentissage qui est globale et démocratique. Les familles sont considérées comme

Smart Start, Charlottetown, Île-du Prince-Édouard Services de garde avant et après Maximise le potentiel des enfants Journées pour les pères / séances Centre d'accueil Services de garde et activités préscolaires Best Start Visite à domicile Prestation Des bébés bien spéciale développés Avant la naissance - naissance 1 an 2 ans 3 ans 4 ans 5 ans 6 ans

étant des partenaires clés dans le développement de leurs enfants et sont invitées à s'associer aux équipes pédagogiques. Lorsque les parents participent de manière active à l'éducation et à la garde de leurs jeunes enfants, ils sont alors plus susceptibles de créer des liens forts avec l'éducation future de ces derniers. Selon les responsables du programme « Toronto First Duty », le défi est donc le suivant : « transformer les écoles pour en faire des centres familiaux dynamiques qui accueillent les familles avant, pendant et après que la cloche sonne. »¹

L'Île-du-Prince-Édouard montre ce qui est possible lorsqu'un gouvernement assume la responsabilité de s'occuper de tous les enfants. En effet, en 2008, le premier ministre de cette province, Robert Ghiz, a reconnu l'importance de services d'éducation préscolaire de qualité dans un plan stratégique visant à transformer la réalité sociale et économique de cette province. Les actions découlant ce plan ont été les suivantes : financement public de maternelles à temps plein dans les écoles primaires, responsabilité liée aux programmes des premières années revenant au nouveau ministère de l'Éducation et de la Petite enfance, création d'un réseau de centres de la petite enfance sous gestion publique pour les enfants de moins de 4 ans.

¹ McCain, M.N., Mustard, J.F. et McCuaig, K. (2011). Le point sur la petite enfance 3: Prendre des décisions, Agir. Toronto, Margaret & Wallace McCain Family Foundation, p.

1.3 Contexte économique

Traditionnellement, au Canada, les économistes, les décideurs politiques et les chercheurs se sont appuyés sur des études longitudinales à grande échelle effectuées aux États-Unis pour déterminer les retombées des services de la petite enfance sur le développement économique. L'étude « Le point sur la petite enfance 3 » (2011) comprend une analyse des coûts et des avantages des programmes de la petite enfance, fondée sur cinq études canadiennes. Ces études présentent les avantages qui découlent des investissements publics dans la création de services intégrés de la petite enfance, y compris :

- Augmentation des recettes fiscales grâce à un plus grand nombre de parents qui sont en mesure de travailler ou de perfectionner leurs compétences
- Réduction liée à l'utilisation des services suivants : santé, prestations sociales, protection de l'enfance, justice pénale et services d'éducation spécialisés
- Pour les enfants, meilleure préparation à l'école, augmentation du nombre de diplômés du secondaire et du postsecondaire, ainsi que meilleure productivité une fois dans la vie active.

Selon les chercheurs, les programmes de la petite enfance offrent également d'autres retombées économiques. Susan Prentice (2004) suggère que les services de garde d'enfants soient considérés comme étant importants pour le développement économique régional. Elle a en effet déterminé 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 ²nous incite à voir les programmes préscolaires comme un stimulus économique. Investir un million de dollars dans les services de garde génèrerait « 43 % plus d'emplois que l'industrie la plus importante suivante et quatre fois le nombre d'emplois générés par des dépenses totalisant un million de dollars dans la construction » (EYS 3, 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 génèreraient 90 cents en recettes fiscales pour les gouvernements fédéral et provincial. Selon Pierre Fortin, pour chaque dollar public investi dans les programmes d'éducation de la petite enfance, le gouvernement du Québec reçoit 1,05 \$ en recettes fiscales. L'Annexe A présente les résultats de cinq analyses des coûts-bénéfices des programmes d'éducation de la petite enfance au Canada.

1.4 Situation au Nouveau-Brunswick

Je savais, dès l'âge de 18 mois, que quelque chose n'allait pas avec le développement de mon fils aîné. Il n'essayait même pas de parler; il faisait comme si les autres enfants n'existaient pas; il avait des routines bien ancrées et explosait quand il y avait des changements. <u>Trouver de</u>

_

² Fairholm, Robert, (2009) analyse documentaire du marché du travail lié aux services de garde d'enfants, préparée pour le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, projet intitulé « 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.

l'aide pour un enfant si jeune âge était presque impossible. Même les médecins et les pédiatres hésitaient à « diagnostiquer » un enfant si jeune. Après avoir parlé à une infirmière de santé publique, j'ai compris qu'il fallait que je trouve moi-même de l'aide. Comme j'ai commencé à chercher quelqu'un pour m'aider à trouver les ressources dont j'avais besoin pour aider mon fils, je me suis rendu compte que malgré l'accès à certains professionnels, je ne pouvais pas trouver ce dont j'avais besoin. Après un an d'attente, un pédiatre a finalement pu diagnostiquer un retard de développement et des « tendances autistiques ». On nous a ensuite donné une orthophoniste; mais il a fallu attendre 6 mois avant de la voir, juste avant son quatrième anniversaire. À peu près à la même époque, pendant son évaluation, une infirmière m'a demandé si j'avais des inquiétudes. Bien sûr que j'en avais! Elle m'a alors donné le numéro des services d'intervention précoce de ma <communauté>, et, suite à une recommandation, nous avons finalement pu rencontrer quelqu'un qui pourrait nous aider. Notre intervenant nous a trouvé des livres et des outils d'évaluation, fait des recherches pour trouver des aides ainsi que fixer des objectifs afin que je puisse aider mon fils.

En 2009, lorsque notre centre de la petite enfance a ouvert, j'ai eu la chance incroyable d'être CETTE PERSONNE pour quelqu'un d'autre d'être la ressource dont j'avais eu tant besoin quand <mon fils> et moi avons débuté notre aventure. Si seulement il y avait eu un centre de la petite enfance à cette époque! J'aurais pu alors aller parler à quelqu'un, c'est-à-dire à une personne en mesure de me diriger dans la bonne direction. J'aurais pu amener mon enfant pour qu'il puisse rencontrer d'autres enfants, et moi parler à d'autres parents se trouvant dans une situation semblable. Si je peux épargner à une seule mère la frustration et les larmes que j'ai vécues, je ferai alors tout mon possible.

Cette histoire, racontée par la directrice de l'un des centres de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, souligne les défis rencontrés par les parents qui tentent de composer avec la myriade de services qui existent dans nos systèmes cloisonnés. Naviguer à travers ces systèmes sans guide ou sans carte confond même les personnes qui ont travaillé dans ces systèmes ou les comprennent. En raison de longues périodes d'attente, d'un manque d'information et de compréhension en ce qui concerne les programmes, les services ou les ressources qui existent, ainsi que de l'absence d'un point d'entrée central à ces derniers, des enfants et des familles passent à travers les mailles du filet. Les enfants vulnérables peuvent alors se présenter à la séance préscolaire préliminaire n'étant préparés ni pour l'école, ni pour le contact avec d'autres enfants. Lorsque la province du Nouveau-Brunswick a effectué en 2007 des consultations sur l'apprentissage et la garde d'enfants, les parents ont indiqué qu'ils voulaient des services qui soient intégrés dans les communautés - « des endroits où ils pourraient obtenir de l'information, aider leurs enfants à se préparer à l'école, ainsi qu'obtenir de l'aide pour des questions de nature parentale ».³

Les nouveaux centres de la petite enfance du Nouveau-Brunswick ont été conçus pour montrer les avantages liés à l'intégration de tels programmes dans un tout cohérent, au sein d'un cadre provincial. Les centres de Moncton, Bath, Robertville et Saint John obtiendront 100 000 \$ par an pendant trois ans de la part du gouvernement provincial; et cinq autres centres dans les régions de Carleton-York-Victoria (CYV) et de Kent-Richibucto bénéficient d'une aide de la part de la Margaret and Wallace McCain Family Foundation. Sur ces cinq sites, quatre sont actuellement ouverts. Dans le cadre de ce soutien, la MWMFF finance le travail de communication, de développement et de recherche ainsi que les activités d'évaluation menés par le Groupe de recherche en santé et en éducation, à l'Université du Nouveau-Brunswick, en collaboration avec l'Université de Moncton. Les centres de Carleton-York-Victoria (CYV) et de Kent-Richibucto permettent d'obtenir des informations importantes en vue d'accroître les

⁻

³ Centres de développement de la petite enfance - Projet pilote(http://www.gnb.ca/0000/ECHDPE/PDF/EarlyChildhoodDevelopmentCentresQA-f.pdf)

centres de la petite enfance dans la province.

2.0 Activités de recherche

2.1 Analyser les éléments de preuve

Deux techniques d'analyses sont utilisées dans le cadre de la stratégie d'analyse générale. La première stratégie, c'est-à-dire *l'édification d'une explication*, permet de comprendre le processus en identifiant un ensemble de liens de causalité. La création et la révision des explications liées aux études cas constituent un processus cyclique qui dure pendant tout le projet de recherche. En outre, les explications liées aux études de cas et l'identification des ensembles de liens de causalité sont également prises en compte dans l'analyse croisée des études de cas. *L'analyse des séries chronologiques*, c'est-à-dire le « comment » et le « pourquoi » des changements qui se font au fil du temps, est une stratégie essentielle qui permet de mieux comprendre le fonctionnement des relations entre les ministères, les partenaires communautaires et les décideurs politiques, dans le but de faciliter l'efficacité de l'intégration des services en question, de renforcer les capacités ainsi que d'offrir un soutien aux communautés et aux familles.

La validité et la fiabilité du processus d'analyse sont assurées par la triangulation des sources de données, des types de données et des perceptions des chercheurs⁴ (Baxter et Jack, 2008). La vérification des membres est une technique permettant aux chercheurs de partager leurs interprétations avec les participants aux fins de discussion et de clarification. Pour cette initiative, des rapports préliminaires sont remis aux directeurs de sites. Cet échange permet de faire surgir de nouveaux problèmes et d'obtenir une meilleure compréhension des choses. Enfin, pendant le processus de collecte de données, les différents thèmes sont codés et les analyses sont évaluées par les pairs. Au cours d'un tel processus, les membres de l'équipe de recherche codent les mêmes données et se réunissent pour partager leurs résultats et leurs interprétations en vue d'arriver à un consensus.

2.2 Domaines d'enquête

L'examen des données recueillies pendant la deuxième année de cette initiative d'évaluation a été effectué selon un certain nombre de critères :

- Y a-t-il *cohérence* entre les objectifs et les activités des centres de la petite enfance ainsi que le cadre global de prestation de services du projet? Y a-t-il des domaines de *convergence* et de divergence en ce qui concerne les différents sites?
- L'initiative a-t-elle permis d'atteindre et d'investir 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 de la petite enfance?
- 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 de la petite enfance dans les

⁴ Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*. Volume 13, numéro 4, 544-559

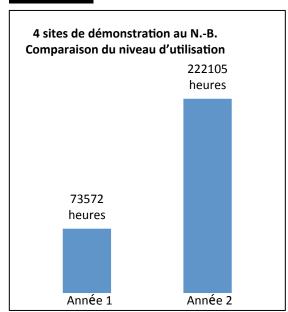
- principales composantes du programme?
- Quels *enseignements* la mise en œuvre de cette initiative a-t-elle permis de tirer?
- Que faut-il cibler pour améliorer l'efficacité des services de la petite enfance au Nouveau-Brunswick?
- Quels étaient les coûts opérationnels et les soutiens financiers associés à chaque centre de la petite enfance? De quelle manière ces considérations influencent-elles l'élaboration et la mise en œuvre de programmes ainsi que la prestation des services?

3.0 Résultats de la recherche

Cette partie du rapport fait la synthèse des résultats de l'examen des états financiers des sites et des rapports d'utilisation, des notes d'observation, des entrevues avec des informateurs clés ainsi que des résultats des enquêtes. Les résultats sont présentés sous les rubriques : Finances et utilisation; durabilité, programmes partenaires ainsi que pratiques d'intégration.

3.1 Finances et utilisation

Graphique 2

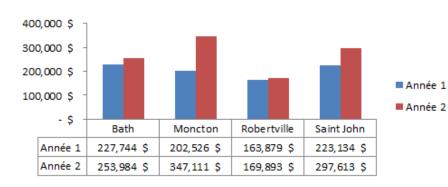


L'utilisation est exprimée en nombre d'heures, dans trois catégories précises : (1) services seulement destinés aux enfants (garde d'enfants, garderie après l'école et services préscolaires); (2) services destinés aux adultes et aux enfants (halte-garderie, fêtes pour les familles); (3) services seulement destinés aux adultes (programmes de parentalité). Au cours de la dernière année, les heures d'utilisation ont triplé dans les quatre sites de démonstration financés par la Province.

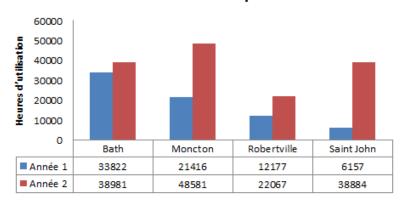
Tous les sites ont connu une augmentation quant à l'utilisation de leurs services au cours de la deuxième année. Deux centres sont situés dans des régions rurales, et deux en milieu urbain. Étant donné que le centre de Bath était presque plein dès le début, les changements liés à l'expansion du programme préscolaire pendant la deuxième année n'ont pas été importants. Moncton a connu une augmentation significative lors de la deuxième année, en raison de la mise en place d'un programme parascolaire visant à poursuivre le travail de francisation à l'école, à la demande des parents. Le centre de Robertville a été régulièrement utilisé au cours des deux années et a réduit ses coûts de manière significative. Une partie importante du financement du centre de Robertville, pendant la première et la deuxième années, a été consacrée à des rénovations. Saint-Jean a ouvert son centre en mai de la première année, résultant en une augmentation significative de l'utilisation de ses services. Les graphiques qui suivent indiquent comment les coûts horaires diminuent lorsque les programmes sont entièrement mis en œuvre ou élargis.

Graphique 3

Sites de démonstration du N.-B. Revenus Année 1 et Année 2



Sites de démonstration du N.B. Utilisation totale par site



Année 1 coût/heure:

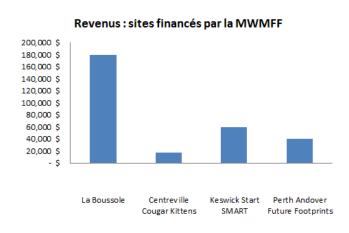
Bath: 6,73 \$ 9,46\$ Moncton: Robertville: 13,48 \$ Saint John: 36,24 \$ Movenne 16,48 \$

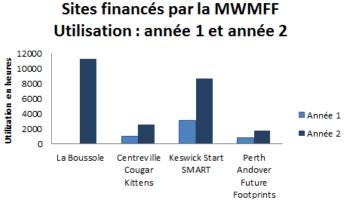
Année 2 coût/heure:

6,51 \$ Bath: 7,14 \$ Moncton: Robertville: 7,69 \$ 7,68 \$ Saint John: Moyenne 7,26\$ Remarque: Les revenus proviennent de cinq sources: financement public, programme de subventions de fonctionnement, subventionnement des frais de garde d'enfants, frais de garde d'enfants versés par les parents, dons et collectes de fonds. Pour plus d'informations sur les sources de revenus, reportez-vous au Graphique 5.

Parmi les sites soutenus par la MWMFF, La Boussole et Keswick Start SMART possèdent le nombre d'heures d'utilisation le plus élevé en raison du fait qu'ils ont ouvert en 2010-2011. Perth-Andover a créé de nouveaux espaces agréés au niveau élémentaire, lesquels offriront des services de garde d'enfants ainsi que des services parascolaires (janvier 2012). Certains services assurés par VON et le Victoria Family Resource Centre continueront. Le coût horaire est plus élevé à Perth-Andover en raison des dépenses liées aux coûts de démarrage. Comme pour les centres financés par le gouvernement du Nouveau-Brunswick, les coûts horaires, à la fois à La Boussole et à Perth-Andover, devraient diminuer de manière significative au cours de la prochaine année d'exploitation. Centreville possède un modèle plutôt unique, en ce sens qu'une garderie communautaire existe déjà; celle-ci est située à côté de l'école. Une coordonnatrice a été embauchée, pendant 20 heures par semaine, pour travailler avec le Comité de la petite enfance en vue de coordonner les services existants ainsi que de travailler avec des partenaires et des fournisseurs de services pour élargir et créer de nouveaux programmes et services adaptés aux besoins de la communauté. Ces quatre centres ont fait des gains importants avec seulement une fraction du financement accordé aux sites financés par le gouvernement. Cette situation est en partie attribuable aux leçons tirées grâce aux quatre nouveaux sites de démonstration du Nouveau-Brunswick, ainsi qu'au travail du réseau CYV et des efforts de leur coordonnatrice pour favoriser la collaboration, le partage, la résolution de problèmes et le développement professionnel.





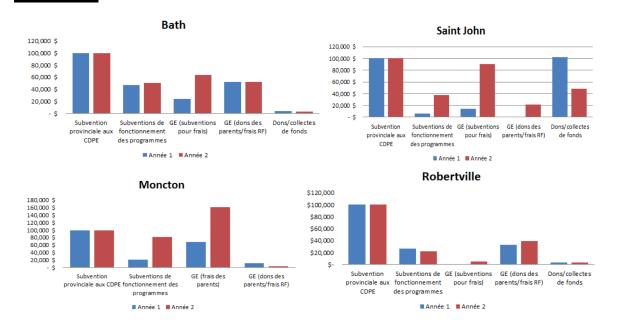


Coût horaire:	
La Boussole	16,03 \$
Centreville	6,83 \$
Keswick	6,86 \$
Perth-Andover	22,97 \$

3.1.1 Sources de revenus

Les graphiques suivants comparent les revenus des quatre sites financés par la Province. Les sites de Bath, Saint John et Robertville tirent leurs revenus des subventions parentales et des frais versés par les parents. À Saint John, la *Business Community Anti-Poverty Initiative* a organisé des collectes de fonds importantes pour son centre d'apprentissage préscolaire, avant qu'il n'ouvre. Les fonds ainsi obtenus ont été répartis sur les trois années de la période de démonstration. Moncton est le seul site où les parents ne reçoivent pas de subventions. Le site de Moncton reçoit du soutien pour un enfant à besoins spéciaux.

Graphique 5



3.2 Durabilité

En ce qui concerne les questions de durabilité, il est important de considérer non seulement la viabilité financière du site pour que celui-ci puisse poursuivre ses activités sans la contribution annuelle provinciale de 100 000 \$, mais également ce que font les sites pour améliorer la

Les sources de financement comprennent

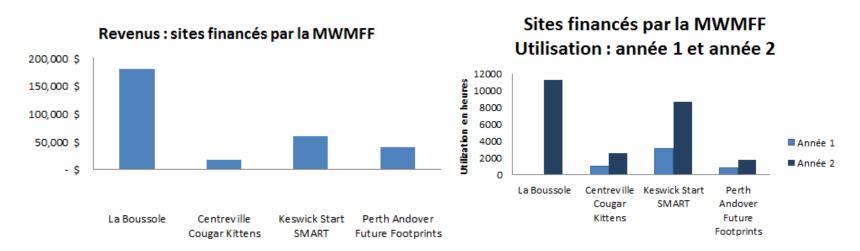
- ✓ Subventions provinciales pour les centres de développement de la petite enfance (100 000 \$ par an pendant trois ans)
- ✓ Subventions de fonctionnement de programme (subventions supplémentaires de la part du IWK, Jeunes en forme Communautés à l'écoute des enfants)
- ✓ Subventionnement des frais de 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 collecte de fonds (dons provenant de divers partenaires communautaires. Les sites organisent leurs propres collectes de fonds.)

disponibilité, l'accessibilité et l'abordabilité de services et de ressources de garde et d'éducation de qualité. Les autres pratiques prometteuses liées à la durabilité sont : collaborer avec d'autres prestataires de services à la petite enfance pour renforcer la capacité des communautés à aider les familles et les jeunes enfants; veiller à offrir des services d'éducation et de garde de haute qualité par la mise en œuvre de pratiques prometteuses fondées sur l'expérience; créer un programme de services inclusif, universel et complet pour le développement des enfants et des familles. En se basant sur les rapports financiers correspondant à la première année (1er septembre 2009 - 31 août 2010) et à la seconde (1er septembre 2009 - 31

⁵ Ministère du Développement social du N.-B. (2009). Plan stratégique pour la petite enfance 2008-2009.

août 2010), les parties qui suivent explorent ce qu'il est possible de faire pour que les centres puissent continuer à offrir leurs services. Le contexte économique présenté à la partie 1.3 souligne ce qui influe sur la viabilité des centres provinciaux de la petite enfance.

Graphique 6



3.2.1 Bath: Step Ahead Family Learning Centre

Bath a élargi ses programmes de plusieurs façons uniques. En 2011, ce centre s'est vu accorder un espace supplémentaire dans l'école, ce qui lui a permis d'augmenter le nombre de places autorisées de 15 pour les services de garde avant et après l'école. Le conseil scolaire a permis au centre Step Ahead de présenter une demande liée à l'établissement d'un espace préscolaire agréé dans l'école élémentaire.

Un partenariat unique avec le village de Bath a permis à chaque enfant âgé de 2 à 12 ans de suivre des cours de natation et d'avoir deux heures de nage gratuites par jour pendant les mois d'été. La directrice du centre de Bath a pris en charge certaines des tâches administratives qui relèvent normalement des partenaires, permettant ainsi à certains prestataires de services, comme VON, d'offrir des programmes supplémentaire aux familles. D'autres programmes, comme les terrains de jeu de la halte-garderie du Valley Family Resource Centre (qui ne sont normalement pas ouverts pendant les mois d'été), se sont poursuivis au centre Step Ahead en juillet et an août.

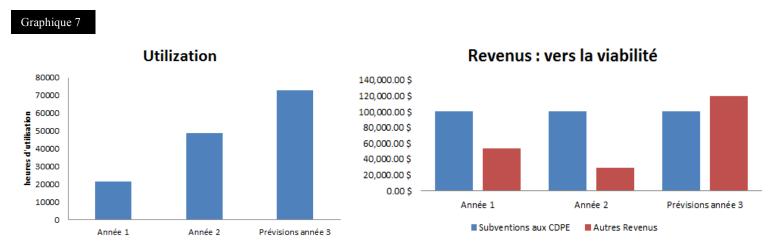
Les services de santé publique offrent dans ce centre la clinique de dépistage des enfants de 3 ans et demi. On a déterminé que vingt enfants avaient besoin d'un soutien au développement. Les familles en question reçoivent des fonds du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance pour que leurs enfants puissent aller au centre trois jours par semaine. Grâce aux programmes *Parle-moi*, des audiologistes offrent

des services de dépistage des troubles de l'audition. Sur les 18 enfants de quatre ans admissibles à s'inscrire à la maternelle à l'automne, 12 (66 %) ont été inscrits au programme préscolaire.

Le centre Step Ahead de Bath est un véritable modèle de durabilité. En effet, ses services sont maintenant davantage utilisés, ses programmes et ses services ont augmenté, les dépenses ont diminué, les revenus provenant des services de garde d'enfants ont augmenté, et la création d'un partenariat avec le Valley Family Resource Centre a permis de fournir des ressources, des haltes-jeux, des programmes de compétences parentales, ainsi qu'une forte représentation au sein du conseil d'administration. Ainsi, le solde restant à la fin de la deuxième année est presque égal au montant de la subvention pour les CDPE. Avec un taux d'utilisation prévu de 60 %, les 15 places de garderie supplémentaires permettront à Step Ahead d'être durable d'ici la fin de la troisième année.

3.2.2 Le Phare Moncton

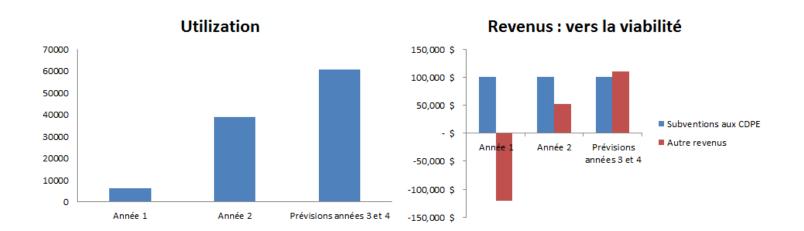
Le site de Moncton possède également un bon potentiel de durabilité. La première année, les parents ont demandé la mise en place d'un programme de garde avant et après l'école qui permettrait d'améliorer et d'élargir les possibilités de francisation. Il existait alors un centre de garde privé après l'école, dans la bibliothèque. Le site a alors accepté la recommandation des parents et élargi ses services pour offrir des programmes parascolaires, sous les auspices du centre Le Phare. Au début de la deuxième année d'exploitation, 29 enfants étaient inscrits au programme de garde après l'école (lequel est agréé pour 44 places). Le programme parascolaire privé n'avait plus aucune place de libre. Le Phare a commencé la troisième année avec une liste d'attente de 20 enfants d'âge préscolaire (3 et 4 ans). Il y a de plus 15 places autorisées non occupées dans le programme après l'école. Si l'espace était suffisamment grand, Le Phare deviendrait durable d'ici la fin de la troisième année. Ce centre cherche maintenant à obtenir un espace suffisamment grand pour ouvrir un centre d'apprentissage préscolaire, lequel serait intégré aux plans d'une nouvelle école dans la région. Avec suffisamment d'espace, Le Phare a le potentiel de devenir un centre viable et autonome, offrant des services en français à 50 à 75 % des enfants qui entrent en maternelle. Sans espace adéquat, il faudrait au centre Le Phare 60 000 \$ pour rester opérationnel au cours de la quatrième année.



3.2.3 Centre d'apprentissage préscolaire, Saint John : sa viabilité dépend de la multiplication des places agréées

À Saint-Jean, la situation déficitaire résulte des rénovations importantes qui ont été effectuées pour l'ouverture du centre. Les fonds manquants ont été couverts grâce à des dons et à diverses collectes de fonds. Actuellement, le centre de Saint-Jean est agréé pour 39 enfants d'âge préscolaire (âgés de 2 à 5 ans). Le centre est suffisamment grand pour offrir des services de garde avant et après l'école. La prestation de services de garde après l'école va dans le sens des programmes d'amélioration que ce centre a déjà entrepris avec l'école. Actuellement, les partenaires scolaires offrent chaque jour, et gratuitement, des services de garde non agréés à plus de 100 enfants. Si des programmes agréés devaient être offerts, les parents admissibles pourraient avoir droit à des subventions de garde d'enfants. Offrir des services de garde après l'école à 30 enfants rendrait le centre de Saint John viable au plan financier.

Graphique 8



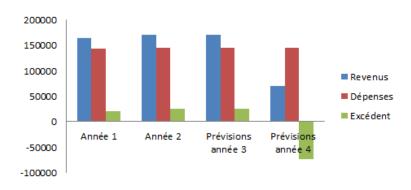
3.2.4 Centre de développement de la petite enfance et familles de Robertville, Inc. : Évolution des perceptions

Le centre de Robertville, qui se trouve dans une école, partage un espace avec un programme de garde privé après l'école ainsi que des programmes de ressources familiales. Deux garderies privées à temps plein se trouvent à proximité. Selon les intervenants, il existe depuis deux ans des problèmes de communication entre le centre et le programme de garde privé. Bien que l'utilisation globale ait augmenté en raison de la participation à des programmes partenaires, les heures d'utilisation n'ont pas augmenté de façon significative. Sur les 22 enfants inscrits aux services de garde, 73 % le sont à temps partiel. Le graphique de gauche donne un aperçu financier du site de Robertville. Celui-ci a enregistré un excédent de 20 000 \$ la première année, et de 25 000 \$ la deuxième année. Des prévisions ont été faites pour la troisième et la quatrième années, à partir des chiffres de la deuxième année. Il est à noter que pour la quatrième année, la subvention provinciale de 100 000 \$ a été supprimée. Il en résulte donc un manque à gagner de 75 000 \$. Compte tenu de cette situation, le centre de Robertville pourrait utiliser les excédents des trois

premières années pour financer une partie des dépenses d'exploitation relatifs à la quatrième année, avec un manque à gagner 50 000 \$. Une fois les fonds excédentaires utilisés cependant, le site ne sera pas financièrement viable.

Graphique 9

Aperçu financier



3.3 Programmes partenaires

Le Valley Family Resource Centre a déclaré une réduction de 40 % relativement aux coûts du programme, laquelle a été rendue possible en offrant des programmes aux sites de Bath, de Perth et de Centreville au cours de la deuxième année. Ce centre a indiqué qu'il était possible de réduire les coûts de déplacement lorsque le personnel responsable des programmes vit dans la communauté même. Les sites en question ont indiqué que de tels liens avec les fournisseurs de services comportent des avantages, en ce sens que la communauté connaît ces personnes et ces services et que des relations de confiance avec les parents et les familles ont pu se développer, et que cette confiance favorise le développement des programmes des centres de développement de la petite enfance.

Les centres de la petite enfance sont un excellent complément aux programmes et aux services offerts dans la région de Saint John River Valley. L'étude intitulée « Le point sur la petite enfance 2 » ainsi que le soutien offert par la McCain Family Foundation ont permis d'appuyer et de rendre plus crédible le travail dans lequel nous croyons tous. Il y a toujours de la place pour un autre partenaire lorsque nous essayons de favoriser la croissance et le développement de nos enfants et de leurs familles, en particulier dans les régions rurales du Nouveau-Brunswick. (Directrice. VFRC)

Il a également été possible d'élargir les programmes partenaires grâce à des initiatives conjointes avec certains sites. Par exemple, le centre de Bath a pu ouvrir sa halte-garderie pendant tout l'été, ainsi que pendant le congé de mars et la récolte des pommes de terre; alors qu'habituellement le VFRC ferme ses terrains de jeu pendant ces périodes. À Saint John, le centre d'apprentissage préscolaire a réussi à augmenter le nombre de parents participant aux programmes de compétences parentales, étant donné que ce centre offre des services de garde d'enfants. Le nombre de parents, alors de trois par séance, est passé à quatre; soit une augmentation de 25 %. Le centre de Perth-Andover ne possédait pas de halte-garderie avant l'ouverture du Future Footprints Centre. Au cours des dix-huit derniers mois, 30 familles et 45 enfants ont bénéficié de ces programmes.

Nous avons un afflux constant de parents et de familles qui profitent de la halte-garderie. Certains des membres des familles fréquentent l'école, mais il y en a toujours de nouvelles. C'est un cycle continu. Cela nous permet d'atteindre des familles très diverses. (Coordonnatrice de site, Perth Andover Future Footprints)

Afin de fournir les meilleurs programmes qui soient, de la façon la plus économique possible, il serait peut-être avantageux pour les organisations qui offrent des programmes dans le cadre du modèle de centre d'apprentissage préscolaire de se réunir pour élaborer une stratégie pour l'avenir. (Directrice, Centre de ressource familiales de Saint John)

Les centres nous ont permis d'augmenter notre capacité et de repousser nos limites. À mesure que nous nous dirigeons vers une approche plus centrée sur la famille, chacun de nous, quoiqu'à différents stades, est mis au défi d'évoluer pour aller au-delà de nos façons de faire traditionnelles, vers un mode plus collaboratif. Ces liens m'inspirent et exigent que je réfléchisse et que j'adapte mes perceptions pour que je puisse offrir des services de qualité. (VON)

Les entrevues avec les informateurs clés ont révélé qu'il existe, au niveau provincial, le souhait et l'engagement, de la part des centres de ressources familiales, de travailler en partenariat avec les centres de la petite enfance pour élaborer des pratiques d'intégration. Ces partenariats sont bien établis dans un certain nombre de sites. Au niveau communautaire, l'on poursuit les discussions sur la meilleure façon d'utiliser les ressources pour offrir des programmes de préparation à l'école et réduire les écarts entre les différentes approches.

3.4 Pratiques d'intégration

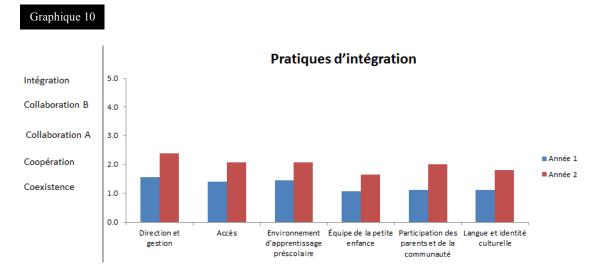
L'instrument relatif aux indicateurs de changement a été créé pour mesurer les pratiques d'intégration du programme Toronto First Duty (TFD). La raison d'être du TFD était de démontrer comment un système pouvait offrir aux jeunes enfants et aux familles un ensemble homogène de services et de soutiens d'apprentissage préscolaire et de garde. Le modèle de système de prestation de services a été élaboré autour de cinq grands éléments : environnement d'apprentissage, équipe de la petite enfance, leadership communautaire et gouvernance, accès transparent, participation de la famille et de la communauté. Le TFD a élaboré l'instrument des indicateurs de changement comme outil de gestion, pour orienter, suivre et évaluer les progrès vers l'intégration des programmes (garde d'enfants, éducation de la petite enfance, programmes de soutien à la famille et

_

⁶ Indicateurs de changement de Toronto First Duty

maternelle) qui sont liés à l'intervention précoce, à la santé publique et aux services sociaux. Les partenaires évaluent eux-mêmes leurs progrès en fonction d'une échelle comportant cinq niveaux, allant de la coexistence (niveau 1) à l'intégration (niveau 5), relativement à la gouvernance, au financement, à la prestation de services, à la participation des familles et aux pratiques de reddition de comptes. L'équipe de recherche du HERG a adapté les indicateurs de changement au contexte néo-brunswickois, et, en consultation avec les trois sites francophones, a créé un sixième élément, c'est-à-dire la langue et l'identité culturelle.

Les comités de direction des quatre sites financés par le gouvernement ont, à partir des six éléments de l'instrument des indicateurs de changement, déterminé leurs pratiques d'intégration pour la première année. Pendant le mois de février de la deuxième année, un deuxième groupe de discussion a été organisé pour déterminer (à partir des données de la première année) les signes de croissance en fonction du continuum de changement, c'est-à-dire de la coexistence à l'intégration. Le graphique ci-dessous présente les données recueillies pour les quatre sites financés par le gouvernement, pour la première et la deuxième années.



En ce qui concerne les structures de leadership et de gestion, l'on est peu à peu passer de la coexistence à la coopération. En effet, avant la fin de la première année, tous les sites avaient embauché des directeurs et créé des documents de politiques pour les ressources humaines. Des projets de partenariat conjoint avec un ou plusieurs partenaires avaient été mis en œuvre. Trois indicateurs sont utilisés pour mesurer l'accès aux programmes. Il s'agit de la capacité, des structures de garde d'enfants et de leur abordabilité; ainsi que d'outils d'accueil communs et de processus de scolarisation et de fréquentation scolaire. L'accès à des services de garde abordables a connu la croissance la plus importante, passant au niveau 3 (collaboration) pour tous les sites. Tous les sites ont offert des services de garde flexibles (temps partiel, temps plein et service occasionnel), et

deux ont offert des services de garde avant et après l'école. Grâce à des partenariats avec les centres de ressources familiales, trois des quatre sites ont proposé des haltes-garderies. Les quatre sites ont offert des programmes de compétences parentales au cours de la deuxième année.

Les cinq indicateurs se rapportant à *l'environnement d'apprentissage préscolaire* comprennent : le cadre et l'approche pédagogique, les routines quotidiennes et les horaires, l'utilisation de l'espace, ainsi que le développement et les progrès des enfants. On a observé une croissance à la fois pour les routines quotidiennes et les horaires ainsi que l'utilisation de l'espace, passant du niveau 1 au niveau 3 (collaboration A). L'école et les centres ont travaillé ensemble pour coordonner les horaires. Les enfants d'âge préscolaire participent à des activités scolaires, comme des concerts, des présentations et des fêtes et des événements pour les familles. Dans tous les sites, les horaires relatifs au gymnase, à la bibliothèque, à la salle de musique et à la cafétéria ont posé des problèmes, en raison de la nécessité de répondre aux besoins des écoles. Toutefois, ces installations sont souvent disponibles après l'école et pendant les périodes de vacances.

Quatre indicateurs correspondent à **l'équipe d'apprentissage préscolaire** : la planification et la mise en œuvre des programmes, l'orientation des comportements, les rôles et les responsabilités ainsi que le perfectionnement du personnel. La plus forte croissance a été observée pour le perfectionnement du personnel. Les quatre sites ont indiqué avoir participé à des activités de perfectionnement professionnel en milieu scolaire. Les directrices de trois sites font partie d'un comité régional de la petite enfance, composé d'autres prestataires de services à la petite enfance et de partenaires communautaires. Un site a mis en place une *équipe chargée de la transition à la maternelle*.

Trois indicateurs correspondent à la cinquième catégorie, **participation des parents et de la communauté** : commentaires et participation des parents aux programmes, compétences parentales, ainsi que relations avec les familles. La plus forte croissance a été observée dans les relations avec les familles. Les quatre sites ont fait un effort de communication avec les parents, à la fois de manière individuelle ainsi que par l'intermédiaire de leurs partenaires. Les sites ont utilisé des messages vocaux et des bulletins pour informer les parents sur les événements, les programmes et les services des centres. Les quatre sites ont créé des activités conjointes afin d'avoir la possibilité de nouer des liens avec les familles. Il s'agissait par exemple de journées familiales (pique-nique, jeux et concerts), de soupers communautaires ainsi que de dîners avec les familles pour discuter de la préparation à l'école et de la transition vers l'école.

Quatre indicateurs correspondent au sixième élément - **identité culturelle et langue** : vision commune, participation des familles et de la communauté, identité culturelle et stratégies linguistiques. Le sixième élément concerne avant tout les deux sites francophones. On a observé une certaine croissance pour les deux premiers indicateurs. En tant que minorité francophone dans un milieu anglophone, un site a indiqué que la création d'une vision commune avec d'autres partenaires francophones était essentielle. En outre, les deux sites francophones se sont alignés sur leur district scolaire, pour lesquels l'identité culturelle est un élément clé des plans d'amélioration des écoles. Un site 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. Cet aspect est très important pour les familles *ayants droit*, pour lesquelles la principale langue de communication est l'anglais. Les deux centres francophones prévoient la mise en place d'un processus de consultation avec les parents au début de la troisième année.

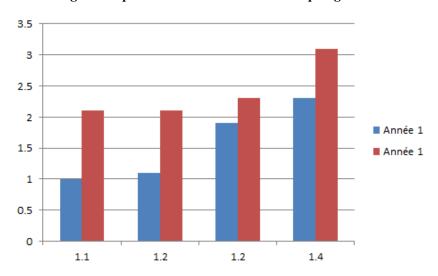
3.4.1 Leadership et gestion

L'indicateur 1, leadership et gestion, se rapporte à la création d'une structure de gouvernance locale (comité ou conseil) 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. L'on a observé une croissance très importante pour l'indicateur des ressources humaines. En effet, avant la fin de la première année, tous les sites avaient embauché des directeurs et créé des documents de politiques pour les ressources humaines. Le centre Le Phare, à Moncton, ainsi que le centre d'apprentissage préscolaire, à Saint John, ont embauché des coordonnatrices des services de garde d'enfants, permettant aux administratrices de se concentrer sur le développement de partenariats. Le centre Step Ahead, à Bath, a formé un partenariat avec le district scolaire pour mettre en place une initiative conjointe de perfectionnement professionnel liée au programme, à l'intention des éducatrices de la petite enfance et des enseignantes de maternelle.

Graphique 11

Résultats globaux pour l'indicateur 1 : Leadership et gestion



- 1.1 Mandat du programme, politique et pratiques
- 1.2 Planification et suivi des services
- 1.3 Allocation des ressources financières
- 1.4 Ressources humaines

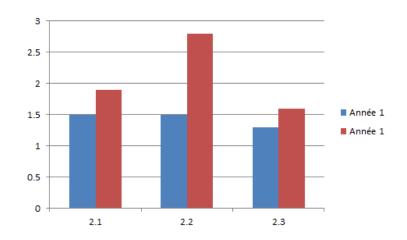
3.4.2 Accessibilité aux programmes et aux services

Les pratiques d'intégration se rapportant à l'indicateur 2, accessibilité aux programmes et aux services, supposent qu'il existe un accès direct à un programme d'apprentissage préscolaire et de garde élargi et global, permettant d'offrir un continuum de soutiens et de services à toutes les familles et à tous les jeunes enfants, avant la naissance et jusqu'à six ans. Les progrès les plus importants se rapportent à la prestation de services de garde d'enfants abordables. Dans l'ensemble, l'on a observé une croissance très importante quant à l'indicateur des ressources humaines. Tous les sites ont offert des services de garde flexibles (temps partiel, temps plein et service occasionnel). Le Phare a répondu aux besoins des parents quant à la création d'un service de garde après l'école, avec 29 places agréées pour la deuxième année. Le nombre d'enfants inscrits au service de garde du

Early Learning Centre, à Saint John, est passé de 4 à 26 au cours des neuf premiers mois de la deuxième année. Le nombre d'enfants inscrits au programme préscolaire du centre Step Ahead est passé de 11 en première année à 22 en deuxième année. Grâce à des partenariats avec les centres de ressources familiales, trois des quatre sites financés par le gouvernement offrent des haltes-garderies hebdomadaires. Le Early Learning Centre offre une halte-jeu supplémentaire trois matinées par semaine. Les quatre sites ont offert des programmes de compétences parentales au cours de la deuxième année.

Graphique 12

Résultats globaux pour l'indicateur 2 : Accessibilité aux programmes aux services



- 2.1 Capacité
- 2.2 Prestation de services de garde d'enfants abordables
- 2.3 Admission, inscription et fréquentation

Les progrès les plus notables liés à l'accessibilité aux programmes et aux services sont :

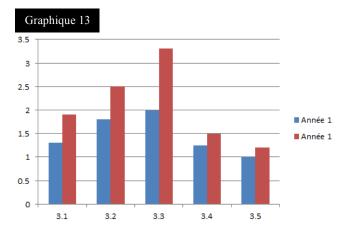
- Six sites offrent des services de garde agréés.
- Amélioration des services d'identification précoce, des évaluations ainsi que de la prestation de programmes et de services destinés aux enfants ayant des besoins particuliers.
- Les centres d'apprentissage préscolaire permettent d'offrir aux enfants, aux parents et aux familles un continuum de services ainsi que des informations.
- Les relations de confiance que les parents ont développées avec les directrices de site et le personnel de la petite enfance facilitent la mise en relation des familles avec les services essentiels.
- Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance finance la participation aux programmes des enfants identifiés lors des Cliniques 3.5. Les participants au sondage ont indiqué avoir constaté une croissance et un développement chez ces enfants.

• Tous les sites ont enrichi leurs programmes afin de répondre aux besoins des familles et des jeunes enfants. Ces programmes comprennent des services prénataux et postnataux, des haltes-garderies pour les mères au foyer, des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire et scolaire, des cours de compétences parentales, ainsi que des activités familiales.

3.4.3 Environnement d'apprentissage préscolaire

L'indicateur 3, environnement d'apprentissage préscolaire, suppose une évolution vers des environnements d'apprentissage de haute qualité, associant les attentes en matière d'apprentissage, les activités et les routines des programmes de maternelle, l'éducation de la petite enfance et les services de garde, ainsi que les programmes de soutien aux parents et aux familles. Certains progrès ont été effectués quant aux possibilités de partage des programmes entre les éducatrices de la petite enfance et les enseignants de maternelle, dans plusieurs sites. À Carleton/York/Victoria, l'animatrice du réseau ainsi que la coordonnatrice du district chargée de la transition vers l'école ont travaillé pour offrir aux enseignantes de maternelle et aux éducatrices de la petite enfance la possibilité de mieux comprendre les programmes de chacune. Deux activités - un atelier organisé un samedi avec une personne venant de l'extérieur ainsi qu'un atelier conjoint organisé lors d'une journée consacrée aux programmes scolaires par le district - ont permis de jeter les bases de ce travail. Ce dernier atelier ciblait les points communs entre le cadre de la petite enfance et le programme de maternelle. Au cours de la deuxième année, une éducatrice de la petite enfance a tenu des réunions régulières avec les deux enseignantes de maternelle, toutes les deux semaines pendant une heure. Ces rencontres ont permis d'organiser une semaine de transition pour les enfants âgés de quatre ans. La possibilité de se réunir ainsi qu'avoir un ordre du jour précis ont été considérés comme des facteurs essentiels pour bâtir des relations de collaboration entre les enseignantes de maternelle et les éducatrices de la petite enfance. Le travail de la directrice de l'école ainsi que de la coordonnatrice chargée de la transition vers l'école a été essentiel à ce processus. Les autres sites de démonstration ont également organisé des activités régulières avec les enseignantes de maternelle. Grâce à ces activités, les éducatrices de la petite enfance se familiarisent peu à peu avec le programme de maternelle. Pour les participantes, les fondements du programme de maternelle et du programme préscolaire continuent à poser des problèmes.

Résultats globaux pour l'indicateur 3 : Environnement d'apprentissage préscolaire



- 3.1 Cadre du programme et approche pédagogique
- 3.2 Routines quotidiennes et horaires
- 3.3 Utilisation de l'espace
- 3.4 Développement et progrès des enfants
- 3.5 Qualité du programme

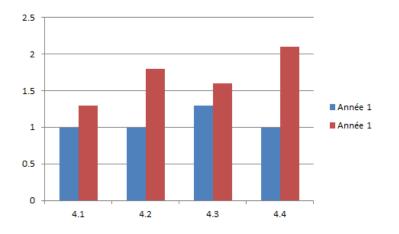
La croissance la plus importante liée à l'environnement concerne la mise à disposition d'espaces, dans les écoles, pour les centres d'apprentissage préscolaire, ainsi que l'utilisation des espaces communs. Les centres de Keswick et de Perth-Andover disposent d'un espace dédié aux programmes de garde avant et après l'école. Tous les sites ont également des espaces réservés aux programmes partenaires. Pendant la journée, certaines écoles ont accès à un espace commun, comme la cafétéria, le gymnase, la salle de musique et la bibliothèque. D'autres sites ont accès à ces espaces après les heures d'école ou pendant les vacances scolaires et les jours de perfectionnement professionnel. Plusieurs sites ont été en mesure d'enrichir leurs programmes. Par exemple, le centre de Bath s'est vu accorder 15 places agréées supplémentaires après l'école et prévoit d'obtenir un permis pour une salle préscolaire dans l'école élémentaire. D'autres écoles, dont le nombre d'élèves augmente, comme à Keswick et à Ste. Bernadette, manquent d'espace. Au centre Le Phare, à Moncton, les problèmes d'espace bloquent toute possibilité liée au développement et à durabilité des programmes. Vingt enfants d'âge préscolaire, qui sont sur une liste d'attente pour les services de garde, n'ont pas pu avoir accès à ces services au cours de la deuxième année; et quinze places agréées liées au programme après l'école restent vacantes en raison du manque d'espace.

3.4.4 Équipe de la petite enfance

En ce qui concerne l'indicateur 4, c'est-à-dire l'équipe de la petite enfance, il serait nécessaire de mettre en place une telle équipe, dont les membres travailleraient ensemble pour atteindre les objectifs du programme. Deux sites ont fait des progrès quant à la planification de la transition et aux activités destinées aux enfants de quatre ans dans le programme scolaire. D'autres sites ont connu certaines difficultés en la matière et attendent des directives plus précises de la part de la New Brunswick Teachers Association.

Graphique 14

Résultats globaux pour l'indicateur 4 : Équipe de la petite enfance



- 4.1 Planification et mise en œuvre du programme
- 4.2 Orientation du comportement et éducation des enfants
- 4.3 Rôles et responsabilités
- 4.4 Perfectionnement du personnel

3.4.5 Participation des familles et de la communauté

En ce qui concerne le cinquième indicateur, c'est-à-dire la *participation des familles et de la communauté*, 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. En ce qui a trait à la participation des parents à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes, sept centres de la petite enfance possèdent une représentation parentale au sein de leur conseil d'administration. Les programmes parents/enfants ont été davantage utilisés au cours de la deuxième année. Des consultations sous forme de groupes de discussion et de questionnaires avec les familles et les communautés ont été organisées dans au moins quatre sites. Les sites ont également obtenu un certain nombre d'informations grâce aux entrevues des informateurs clés et aux questionnaires distribués dans le cadre du processus de recherche.

En ce qui concerne les capacités parentales, des partenaires ont travaillé ensemble pour élargir les programmes et créer de nouvelles initiatives. Par exemple, le Early Learning Centre, à Saint John, a collaboré avec le Saint John Family Resource Centre et l'école pour créer et mettre en œuvre des partenariats conjoints dans le but d'accroître les capacités parentales. En offrant des services de garde au ELC, le SJFRC a pu permettre à trois à quatre parents de participer à chaque séance. Dans d'autres sites, davantage de parents on pu participer aux séances données le soir, grâce à un service de garde et de repas destiné à leurs enfants. Certains partenaires utilisent un centre en particulier pour rencontrer des clients dans le but de renforcer les capacités parentales. Ce centre offre un espace neutre et sécuritaire.

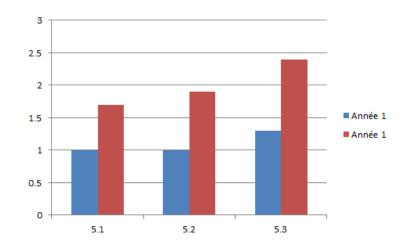
Les participants ont discuté de la nécessité de permettre aux parents de devenir partie intégrante des processus. À Saint John, les participants ont parlé de divisions apparentes entre les parents lors de leurs interactions dans la halte-garderie. Pour régler ce problème, le centre a demandé aux parents de préparer et de prendre ensemble un repas. Les parents en question ont alors commencé à mieux communiquer les uns avec les autres afin de créer un climat de confiance et de travailler en collaboration. L'un des changements les plus importants remarqués dans les entrevues des informateurs clés pour la deuxième année se rapporte au fait que les parents se sentent plus à l'aise dans le milieu scolaire, en particulier ceux qui ont eu de mauvaises expériences quand ils étaient jeunes.

Rentrer dans une école est parfois une chose très difficile pour les parents. Pour l'instant, ils viennent simplement observer et passer du temps avec leurs enfants. L'organisation d'un concert de Noël offre l'occasion formidable de développer de bonnes relations. Il s'agit en effet d'un moment plus détendu et festif. Ils [les parents] apprennent à nous connaître dans un environnement qui n'est pas menaçant.

Je n'enverrais pas mon enfant au centre si celui-ci n'était pas associé à l'école et s'il ne les préparait pas à l'école en les intégrant à cette dernière. D'une certaine façon, les écoles de ce genre tendent la main et font partie de la communauté. (Parent)

Graphique 15

Résultats globaux pour l'indicateur 5 : Participation de la familles et de la communauté



- 5.1 Avis des parents et participation aux programmes
- 5.2 Capacités parentales
- 5.3 Relations avec les familles

Les sites du réseau CYV offrent un modèle intéressant quant à la façon dont les partenaires collaborent pour favoriser la participation des parents et de la communauté. Le comité sur l'initiative de la petite enfance qui se réunit chaque mois à Woodstock a permis de faciliter la communication entre les sites, les partenaires communautaires et les fournisseurs de services. La directrice du site de Bath et la coordonnatrice des sites du réseau CYV font partie de ce comité et font part chaque mois de leur avis. Font entre autres partie de ce comité les partenaires suivants : *Parle-moi*, VON, FRC, la santé publique et le ministère du Développement social. Dans ces sites, les partenaires en question sont pleinement engagés. Les initiatives conjointes avec les partenaires ont permis d'améliorer les programmes dans le but de favoriser la participation des parents. Offrir davantage de programmes pour améliorer les capacités parentales constitue un domaine clé pour l'ensemble des sites au cours de la troisième année.

3.4.6 Langue et identité culturelle

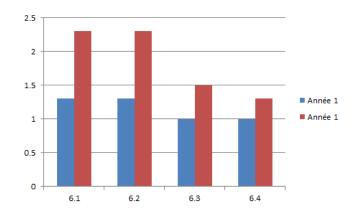
En ce qui concerne la *langue et l'identité culturelle*, la participation des enfants, des parents et des familles aux activités du centre d'apprentissage est encouragée dans le but d'améliorer la compréhension et la capacité liées à la langue et à l'identité culturelle. En tant que minorité francophone dans un milieu anglophone, Le Phare a indiqué que la création d'une vision commune avec d'autres partenaires francophones était essentielle. Le district 1 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 scolaire 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.

Les deux sites francophones ont rendu compte de certains résultats liés à cette catégorie. En raison de la décision de faire de la 3e année le point d'entrée en immersion française, beaucoup de familles *ayants droit* exercent leur droit d'envoyer leurs enfants dans des écoles francophones. En conséquence, l'année dernière, 64 % des enfants du district 1 entrant en maternelle ne pouvaient pas parler le français couramment. L'une des priorités du centre Le Phare est donc d'offrir deux années de *francisation* aux enfants de trois et de quatre avant d'entrer en maternelle. Autres améliorations liées à cette catégorie:

- Les centres de Robertville et de Moncton ont établi un partenariat avec le district scolaire en ce qui concerne les programmes de *francisation* et la célébration d'événements culturels.
- Le Phare a fait des progrès considérables quant à l'établissement de relations avec les intervenants provinciaux et nationaux pour offrir des programmes aux enfants, aux parents et aux familles.
- Le nouveau plan stratégique de ce centre est axé sur l'accueil et la participation des parents.

Graphique 16

Résultats globaux pour l'indicateur 6 : Langue et identité culturelle



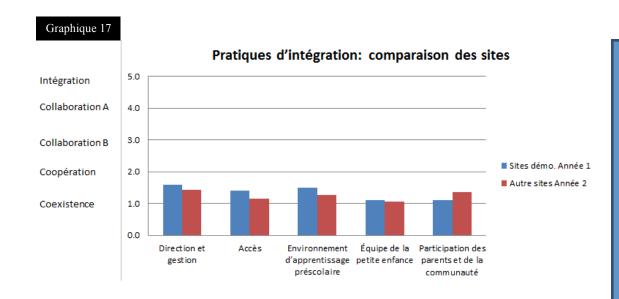
- 6.1 Une vision commune
- 6.2 Accueillir et encourager les parents à participer
- 6.3 Formation et développement des partenaires et du personnel
- 6.4 Approche pédagogique en matière d'intervention précoce

3.4.7 Passer graduellement au modèle des centres de développement de la petite enfance (CDPE)

Les quatre sites financés par la Province ont fourni une feuille de route sur la façon dont le processus d'intégration se déroule. Les quatre autres sites de la petite enfance se sont servi de ces modèles et montré qu'il était possible de faire des progrès uniquement à partir des fonds de démarrage. Le tableau ci-dessous indique les progrès réalisés par ces quatre autres sites. Chacun possède un comité ou un conseil au sein duquel sont représentés l'école, les fournisseurs de services, les partenaires communautaires et les parents. Ces quatre sites ont embauché des coordonnatrices de site ou des directrices, lesquelles sont chargées de coordonner les programmes et les activités. Le centre de Keswick et La Boussole possèdent tous les deux des programmes préscolaires et parascolaires (après l'école); et le centre Future Footprints proposera des programmes de garde d'enfants en janvier 2012.

Processus d'intégration						
	La Boussole Kent/Richibucto	Keswick Start SMART	Perth Andover Future Footprints Family Centre	Centreville Cougar Kittens Family Learning Centre		
Early Learning Centre			Contro	Dourning Contro		
Espace dédié dans l'école	*	*	*	*		
Leadership et gestion						
Comité ou conseil de la petite enfance	*	*	*	*		
Directrice : membre du conseil ou du comité	*	*	*	*		
Représentation des parents	*	*	*	*		
Partenaires et fournisseurs de services : membres des conseils	*		*	*		
Accords de partenariat avec le district scolaire	*	En cours	En cours En cours			
Manuels TH et pour les parents	*	*	* Manuel pour les parents			
Personnel de la petite enfance				•		
Coordonnatrice de site ou directrice	*	*	* *			
Éducatrices de la petite enfance	*	*	1 janvier 2012			
PROGRAMMES						
Services de garde préscolaires	*	*	1 janvier 2012			
Garde d'enfants après l'école	*	*	1 janvier 2010			
Programmes de VON	*		* *			
Halte-garderie des CRF	*		*	*		

Le graphique ci-dessous montre que pendant la première année, les sites non financés par le gouvernement étaient presque sur un pied d'égalité avec les sites financés par le gouvernement pour les pratiques d'intégration. En ce qui concerne la participation des familles et de la communauté, les sites non financés par le gouvernement étaient légèrement en avance sur les sites financés par le gouvernement. Ces résultats montrent que le partage des enseignements tirés des sites financés par le gouvernement avec les sites non financés par le gouvernement a permis une croissance plus rapide sans un soutien financier important de la part de la Province. Deuxièmement, la réussite des sites non financés par le gouvernement souligne les avantages liés à la rencontre régulière de plusieurs centres (comme les sites du réseau CYV du district 14) pour partager leurs expériences, faire des activités de perfectionnement professionnel et résoudre des problèmes. Troisièmement, la coordonnatrice des sites du réseau CYV a joué un rôle de collaboration essentiel avec les directrices et les coordonnatrices de sites pendant les étapes de démarrage et de mise en œuvre.



Pratiques permettant une croissance plus rapide dans les sites non financés par le gouvernement

- ✓ S'appuyer sur les leçons apprises à partir des sites financés par le gouvernement.
- ✓ Relations de mentorat entre les directrices expérimentées et nouvelles
- ✓ Adopter et adapter les documents et les pratiques prometteuses à partir des sites établis.
- ✓ Création d'un poste de coordonnatrice régionale chargée de crée des opportunités, pour les directrices des sites regroupés, de prendre part à des activités de perfectionnement professionnel, de développer des réseaux professionnels et de résoudre des problèmes.
- ✓ Mettre à profit le potentiel des relations de partenariat établies dans les sites financés par le gouvernement.

4.0 Incidences

Les effets des centres de la petite enfance ont été recueillies pendant les entrevues avec les informateurs clés et les groupes de discussion avec divers intervenants. Les observations faites sur le terrain et la technique de vérification des membres ont permis aux chercheurs de confirmer des thèmes émergents. Dans certains cas, les effets sont présentés dans la voix des participants. Les résultats relatifs aux effets 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 éducatrices de la petite enfance
- Incidences sur les fournisseurs de services et les partenaires communautaires

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

Je m'appelle Susan et je suis mère de trois enfants qui ont 3, 5 et 9 ans. Si vous m'aviez demandé il y a un an si j'étais une bonne mère, j'aurais probablement dit non. En fait, je ne me souviens pas que l'on m'ait jamais dit que j'étais bon à quoi que ce soit. Ma mère m'a aimée du mieux qu'elle pouvait. Mon beau-père ne m'aimait pas du tout, et je ne l'aimais pas beaucoup non plus en retour. À l'âge de sept ans, pendant une bagarre, mon beau-père m'a poussée dans les escaliers. Je me souviens alors à quel point j'avais de la difficulté à l'école après cet incident. Mon enseignante me criait après parce que je n'apprenais pas bien; une fois rendue à la maison le soir, j'avais des ennuis pour la même raison. Je détestais l'école et je détestais qu'on dise de moi que j'étais lente et stupide.

Ma première fille, Amy, est née autiste. Elle me donne du fil à retordre, mais tous les jours je lui dis combien je l'aime et qu'elle est intelligente. Je ne veux pas qu'elle subisse ce que moi j'ai subi. Mes autres enfants, Kayla et Thomas, ont cinq et trois ans. L'été dernier, mon travailleur social m'a dit que mes enfants devaient commencer à aller à une garderie afin d'apprendre des choses pour l'école. Je suis alors allée voir le centre d'apprentissage préscolaire pour qu'il me laisse tranquille. Je pensais que j'allais détester ce centre et ne plus jamais y retourner. Je l'ai d'ailleurs fait sentir au personnel. Je n'allais certainement pas me faire dire comment Matthew et moi devons élever nos enfants. J'ai détesté ça quand je suis rentrée dans cet édifice en brique rouge qui a fait resurgir de mauvais souvenirs.

Je ne m'attendais pas à être reçue avec tant de gentillesse dès mon arrivée. J'ai été surprise de voir que tous ces gens prenaient le temps de demander nos noms et de nous accueillir dans leur centre. Ils nous ont demandé notre avis sur des choses concernant nos enfants et si nous pouvions les aider avec certaines choses. Je me suis sentie tellement bien que nous fréquentons encore ce centre. La meilleure chose, c'est que nous n'avons plus besoin de prendre plusieurs bus pour les rendez-vous des enfants. On avait toujours l'impression de courir d'un endroit à l'autre. Il m'est arrivé très souvent d'annuler parce que j'étais trop fatiguée. Maintenant, notre travailleur en intervention précoce, orthophoniste, ergothérapeute, physiothérapeute et travailleur social viennent, la plupart du temps, directement nous rencontrer au centre. Le personnel nous fait du café à la vanille et des biscuits; et s'asseoir dans le salon est si relaxant! Je ne rate plus aucun rendez-vous maintenant.

J'aide également le centre en allant chercher des vêtements qui sont trop petits pour les enfants de mon quartier, afin qu'ils puissent être donnés à d'autres enfants. Nous aidons également à la maison du café pour les parents, à l'école, le vendredi. Le centre nous aide quand nous en avons besoin et nous montre comment nous pouvons aider d'autres personnes qui en ont besoin. On est bien ici, et nous n'irions pas ailleurs parce que nos enfants sont heureux et apprennent beaucoup de choses pour l'école.

L'histoire de Susan prouve les avantages qu'offrent des services intégrés, en particulier aux familles vivant dans des environnements à risque. En plus de profiter régulièrement des divers programmes d'intervention offerts au centre, les évaluateurs ont identifié d'autres retombées positives. Des interventions sporadiques à court terme ne permettent pas d'améliorer les choses de façon durable. Dans le modèle intégré, les spécialistes ne travaillent pas en vase clos avec l'enfant, mais font participer la famille et l'ensemble du personnel, haussant ainsi la barre dans leur pratique et créant un environnement qui renforce les interventions. Le rapport dose-effet permet souvent d'écourter les périodes pendant lesquelles un enfant a besoin de services spécialisés. Les professionnels en bénéficient également. Débarrassés des déplacements et des tâches administratives, ils sont alors en mesure d'offrir aux familles des programmes plus directs.

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

4.1.1 Création de services de garde d'enfants agréés répondant aux besoins de la communauté

Parmi les huit sites, six ont mis en place des services de garde d'enfants pour répondre au besoin qui avait été exprimé dans ce sens au sein de leur communauté. Les programmes de garde d'enfants offrent des services à temps plein, à temps partiel et de manière occasionnelle, fournissant ainsi des services de qualité à des enfants qui autrement ne pourraient pas avoir accès à de tels programmes. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance finance la participation aux programmes, deux jours par semaine, des enfants identifiés lors des Cliniques 3.5. Les participants au sondage ont indiqué avoir constaté une croissance et un développement chez ces enfants, de même que chez leurs parents.

4.1.2 Mise en œuvre de programmes et de services répondant aux besoins uniques des enfants, des parents et des familles

Les sites ont commencé à mettre en place un continuum complet de services comprenant des services prénataux, des haltes-garderies pour les mères au foyer, des services de garde pour les enfants d'âge préscolaire et scolaire, des cours de compétences parentales ainsi que des activités familiales. Les sites offrent un lieu logique et accessible pour la prestation de programmes d'intervention spécialisés.

4.1.3 Élargissement des services et des programmes destinés aux parents et aux enfants

Dans certains cas, cet élargissement a été facilité en mettant à profit les programmes et les services existants. Dans d'autres centres, de nouveaux services ont été ajoutés afin de répondre aux besoins indiqués par les parents.

4.1.4 Création d'un environnement d'apprentissage accueillant

Accepter le parent en tant que partie intégrante de l'éducation de son enfant est essentiel à la création de capacités pour l'apprentissage et le développement. Certaines histoires, comme celle de Susan, montrent combien des parents deviennent plus autonomes lorsqu'ils ont la possibilité à la fois d'accepter de se faire aider et d'aider d'autres personnes. Les efforts de la part du personnel quant à la création d'environnements d'apprentissage accueillants et inclusifs permettent de faciliter l'établissement de relations respectueuses entre les enfants, les parents et les familles.

4.1.5 Services d'identification précoce, évaluations et prestation de programmes et de services destinés aux enfants ayant des besoins particuliers

Dans le cadre de l'éducation préscolaire, des programmes de garde d'enfants et des haltes-garderies, les enfants qui ont été identifiés comme ayant besoin de soutien ont alors la possibilité de participer à des programmes adaptés ainsi que de bénéficier de services de soutien en temps voulu.

4.1.6 Création d'un centre d'apprentissage en tant que milieu offrant un continuum de services aux enfants, aux parents et aux familles Les histoires rapportées par les parents montrent comment les centres ont permis précisément de « centraliser » les services de garde d'enfants et d'éducation dans un environnement où ils ont établi des relations et où ils se sentent valorisés et en sécurité.

Dans les écoles communautaires, l'intégration de centres d'apprentissage permet d'enrichir le continuum de services offerts aux enfants et aux familles. Dans les écoles qui possèdent un centre de la petite enfance, les éducateurs se disent convaincus qu'une éducation de qualité commence dès la naissance, et que plus les enfants et les familles s'y prennent tôt, plus ces enfants seront épanouis quand ils entreront en maternelle. Sans services intégrés et centralisés, de nombreuses familles vivant dans les régions rurales seraient alors contraintes de faire de longs déplacements

pour accéder à ces services; dans certains cas d'ailleurs, certaines de ces familles n'ont pas toujours les moyens de se déplacer par elles-mêmes. Intégrer certains services aux centres d'apprentissage permet également d'éviter une stigmatisation possible liée à l'accès de ces services dans d'autres endroits.

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

4.2.1 Faciliter les communications entre les éducatrices de la petite enfance et les enseignantes de maternelle

La création d'une transition harmonieuse pour les enfants et les parents consiste à permettre aux éducatrices de la petite enfance et aux enseignantes de la maternelle de pouvoir communiquer et interagir.

Nous avons été libérées pour effectuer une visite du centre le matin. Cette expérience a été très enrichissante. Une des choses importantes pour nous était de voir l'éducatrice de la petite enfance interagir avec les enfants. Elle intègre les chiffres et les lettres dans tout ce qu'elle peut; par exemple, elle avait tracé une ligne comportant des chiffres, et les enfants comptaient leurs sauts. (Enseignante de maternelle)

Faciliter la communication commence par la création de possibilités d'initiatives conjointes entre les élèves de maternelle et les enfants d'âge préscolaire. Ces activités peuvent d'abord être organisées autour d'activités spéciales, pour passer ensuite à des activités plus régulières. Grâce à ces interactions, les enseignantes de la maternelle apprennent à connaître les intérêts, les forces ainsi que les particularités de chaque enfant grâce à leur dossier et aux activités communes, réduisant ainsi le temps de transition à l'automne.

Il est utile de pouvoir apprendre à connaître les enfants grâce aux interactions avec eux et à ce que nous observons dans leur environnement. Il est utile de considérer l'éducation de la petite enfance comme une forme d'enseignement - voir comment le jeu favorise l'apprentissage [des enfants]. Voir l'apprentissage d'un point de vue différent est une bonne chose. *(Enseignante de maternelle)*

Dans certains centres, des initiatives conjointes ont été mises en place entre l'école et le centre d'apprentissage préscolaire pour répondre aux besoins liés à la préparation à l'école au plan social, affectif et cognitif. Les principales personnes participant à ces initiatives comprennent la directrice de l'école, la personne chargée de coordonner la transition vers l'école, les enseignantes de maternelle ainsi que les éducatrices de la petite enfance.

4.2.2 Offrir aux parents et aux enfants la possibilité de faire partie de la communauté scolaire

Je n'enverrais pas mon enfant ici [Step Ahead] si ce centre n'était pas associé à l'école et ne leur permettait pas de <se sentir> partie intégrante de l'école. D'une certaine façon, les écoles de ce genre nous invitent à faire partie de la communauté. (Parent)

Créer un environnement accueillant qui favorise l'établissement de bonnes relations est un objectif important des écoles et des centres d'apprentissage préscolaire. Les célébrations ou activités qui sont organisées pour toute une école (p. ex. le concert de Noël ou la soirée cinéma) offrent des occasions de nouer des liens, et pour les enfants et les parents de se sentir faire partie de la communauté scolaire. Grâce à des activités conjointes avec les classes de maternelle, les enfants d'âge préscolaire se familiarisent avec la culture de l'école (p. ex. les routines et les attentes) et établissent des relations avec la directrice, les enseignantes et le personnel. Grâce à des activités avec des classes composées d'enfants plus âgés, ils développent des relations avec des élèves plus âgés, lesquels tiennent souvent le rôle de mentor. D'autres initiatives (p. ex. la Rencontre des enseignantes et le Club café) permettent aux parents d'être plus à l'aise et d'avoir davantage confiance dans l'école et dans son personnel. Une directrice d'école a parlé de l'importance de ces relations pour recadrer « l'histoire de la scolarité » de nombreux parents.

4.2.3 Réduire le niveau d'anxiété et les préoccupations à l'égard de l'école

Les attentes relatives à l'acquisition des chiffres et des lettres par les enfants de la maternelle engendrent chez les parents un certain nombre de préoccupations sur la façon de les préparer pour l'école. Grâce aux programmes préscolaires, les parents savent que leurs enfants seront prêts pour « l'expérience scolaire ». Les parents ont indiqué que la halte-garderie du VFRC et que certains programmes de compétences parentales sont essentiels pour savoir quelles activités d'apprentissage ils peuvent faire à la maison. En outre, les parents se sentent davantage confiants pour initier un dialogue avec les enseignantes et l'administration scolaire.

Mon fils aîné a eu d'énormes problèmes à l'école, et j'avais peur d'y envoyer mes autres enfants. Pouvoir venir ici, au centre, m'a aidée. J'étais très inquiète, car il [mon fils aîné] n'avait pas fréquenté un centre préscolaire. Nous n'étions que nous deux, et il ne savait jamais comment se comporter dans telle ou telle situation. Il faisait tout et avait beaucoup de mal parce qu'il ne savait pas comment se comporter dans certains endroits et dans certaines situations. Il a d'ailleurs encore du mal. Le centre préscolaire, les groupes de jeu et les garderies aident donc les enfants à se comporter avec les autres. (Parent)

4.2.4 Offrir des programmes d'apprentissage de qualité qui favorisent le développement affectif, social et cognitif

Vous pouvez tout simplement voir à quel point les enfants qui sont là depuis un an sont confiants. Il est intéressant de comparer les résultats de l'ÉPE-AD cette année par rapport à il y a deux ans. Les enfants sont beaucoup plus à l'aise : ils sont tous venus se présenter à la fois. Leur capacité à interagir avec des personnes qu'ils ne connaissent pas est incroyable! (coordonnatrice de la transition vers l'école)

Les participants ont indiqué que les centres de la petite enfance favorisaient une culture d'apprentissage. Les parents et les éducatrices de la petite enfance ont parlé d'une l'évolution dans la façon dont les enfants parlent de leurs expériences d'apprentissage. Les documents narratifs semblent offrir aux enfants la possibilité de parler de ce qu'ils ont fait et de la façon dont ils se sentent par rapport à leurs réalisations. Deuxièmement, les activités destinées à la petite enfance encouragent les élèves à développer leur autonomie et leur aisance. 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 apprennent souvent des stratégies d'adaptation qu'ils utilisent dans d'autres aspects de leur vie.

Nous avons un petit garçon qui est très impulsif - nous travaillons donc avec lui sur la maîtrise de soi. Quand il veut l'attent quelqu'un, c'est *tout de suite*. Il s'est beaucoup développé. Il est très créatif. Nous nous concentrons sur ce qu'il fait bien, ce qui lui de se sentir bien dans sa peau et l'aide à maîtriser son impulsivité. Le yoga a vraiment aidé <les enfants> . J'ai des photos de leurs et ce petit garçon est rentré chez lui et a essayé de les enseigner à sa mère. (ÉPE)

4.3 Incidences sur les éducatrices de la petite enfance

Les éducatrices de la petite enfance ont indiqué développer des communautés d'apprentissage professionnelles avec d'autres éducatrices et enseignants 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.

En ce qui me concerne, je me sens revitalisée. Je travaille dans la petite enfance depuis longtemps. J'avais besoin de revenir aux racines : l'importance du travail, l'importance des programmes. Dans ce centre, je sens que mon travail est apprécié. Quand vous voyez tout le monde autour de la table, je veux donner le meilleur de moi-même. Lorsque je réfléchis à ce que la situation était il y a dix ans, et que je vois le professionnalisme qui existe maintenant, il n'y a aucune comparaison. (ÉPE)

4.4 Incidences sur les fournisseurs de services et les partenaires communautaires

Un certain nombre de centres de la petite enfance se réunissent régulièrement avec leurs partenaires communautaires et fournisseurs de services. Dans certains cas, les partenaires de la petite enfance se rencontrent dans le cadre d'un comité d'initiative sur la petite enfance (IPE), alors que d'autres ont créé un comité de partenaires directement lié au centre.

Le Centre de ressources familiales du Nouveau-Brunswick a apporté un soutien important à cette initiative, à la fois 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 familier où ils se sentent en sécurité et où les possibilités de communication sont renforcées.

5.0 Principaux défis

Déterminer les principaux défis a pour but d'identifier les obstacles qui bloquent les pratiques d'intégration au niveau communautaire et provincial. Au niveau des sites, beaucoup de réussites peuvent être attribuées à une question de « bonne volonté », c'est-à-dire à la qualité des relations qui existent entre les 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, 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

5.1 Direction et durabilité

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 reste 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 après la fin des projets de démonstration, fin juin 2012. Il existe 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.

5.2 Octroi de permis aux centres de la petite enfance

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 ainsi que les pratiques des ministères du Développement social et de l'Éducation et de la Petite enfance était frustrant pour les directrices de site ainsi que pour les coordonnatrices chargées de préparer la documentation et de veiller au respecte 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.

5.3 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. La Province est en train de créer plus de places en ligne pour les programmes d'éducation de la petite enfance des collèges communautaires afin de répondre aux besoins d'étudiants potentiels qui sont dans la vie active.

5.4 Partenariats

La création de partenariats avec les écoles et les districts s'est poursuivie tout au long de la deuxième année. Les informateurs ont indiqué qu'il y avait certains problèmes quant au manque de protocoles de communication clairs avec le district, ainsi qu'à l'absence de directives précises dans les ententes de partenariat. D'autres partenaires ont parlé de problèmes et d'obstacles liés à des différences de mandat entre les programmes universels et les programmes ciblés. 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. 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. Enfin, les informateurs ont indiqué que certains fournisseurs de services et partenaires communautaires n'ont pas créé de liens avec les sites, et qu'il est donc nécessaire de communiquer clairement, au niveau provincial, leurs rôles et responsabilités par rapport aux centres de la petite enfance.

5.5 Participation des familles et de la communauté

Bien qu'il y ait de nombreux succès quant à la participation des familles et de la communauté, les informateurs ont indiqué que certaines familles passent encore à travers les mailles du filet. Les principaux obstacles qui ont été mentionnés sont les suivants : manque de communication, mauvaise compréhension des objectifs des centres de la petite enfance, transport et horaire des programmes. Les informateurs ont indiqué que dans plusieurs centres, la prestation de services de garde d'enfants est perçue, par les exploitants de garderies privées, comme de la concurrence. La possibilité de comprendre les besoins uniques des parents et de la communauté a été signalée comme défi supplémentaire. Les sites utilisent les

deux stratégies suivantes : représentation des parents au sein de leur conseil et création d'un plan formel pour recueillir les réactions des parents.

5.6 Questions de politique au niveau provincial

Les intervenants sont tous d'avis que les pratiques d'intégration permettent d'améliorer les services de garde et d'éducation à la fois pour les familles, les parents et les enfants. Ceux-ci ont toutefois identifié quatre défis qui nécessitent des changements structurels. Il s'agit de :

- Lacunes se rapportant aux services, entre le préscolaire et la maternelle. Les services prennent fin lorsque l'enfant commence l'école les tests sont refaits et des interventions sont de nouveau effectuées. Il arrive souvent que le temps d'attente soit important.
- Modifier la *Loi sur l'éducation*, laquelle prévoit la scolarisation des enfants de 5 à 21 ans, pour ajouter 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 pour 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.

5.7 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.

6.0 Leçons apprises

6.1 Direction et gestion

Un certain nombre de leçons ont été tirées à partir des centres possédant des conseils qui fonctionnent efficacement, ainsi que grâce à ceux qui ont éprouvé des difficultés. De toute évidence, 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 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), les centres de la petite enfance bénéficieraient 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 de la communauté. 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 a une forte représentation de la part des partenaires communautaires et des fournisseurs de services, les sites peuvent 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 existe 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.

6.2 Accessibilité aux programmes et aux services

Le modèle des écoles communautaires peut mettre en évidence des enseignements précieux quant à l'intégration des services au niveau des écoles. Dans ce modèle, les parents et les familles voient déjà l'école comme étant le « centre » de la communauté, où ils peuvent accéder à des services, des programmes et des activités. Au Nouveau-Brunswick, cinq sites se trouvent actuellement dans des écoles communautaires, tandis que d'autres possèdent des programmes sportifs et communautaires bien établis qui leur permettent de fonctionner comme des écoles communautaires. Bien que Sainte-Bernadette ne soit pas une école communautaire, ce centre peut bénéficier d'écoles comme l'École Sainte-Anne, à Fredericton, et Samuel de Champlain, à Saint John, lesquelles ciblent les minorités francophones en milieu anglophone.

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 parents au foyer ainsi que les personnes qui travaillent à temps plein, temps partiel et par quart, doivent pouvoir accéder à un ensemble équilibré de services de garde d'enfants qui soient souples, à des activités gratuites à la fois pour les parents et les enfants (haltes-garderies, fêtes de famille, etc.), ainsi qu'à des séances pour les familles et sur les compétences parentales. 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. 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.

Dans les sites du réseau CYV et à La Boussole, la planification et la mise en œuvre des centres d'apprentissage préscolaire se sont accélérées grâce à la possibilité d'appliquer les « leçons apprises » dans les sites pilotes. Il existe un deuxième facteur qui contribue à la réussite de ces sites, c'est-à-dire la disponibilité et le rôle de la coordonnatrice du réseau CYV, laquelle a animé de fréquentes rencontres de réseautage où les sites ont été en

mesure d'échanger des idées, de poser des questions ainsi que de partager leurs succès et les leçons apprises.

6.3 Environnement d'apprentissage préscolaire

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 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 des enfants ayant des besoins particuliers dans le système public. 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 de la petite enfance en milieu scolaire permettent de plus de faire une utilisation plus efficace des espaces ouverts, en raison de la baisse des inscriptions dans les écoles du Nouveau-Brunswick. On peut lire, dans un article paru le 24 octobre 2011 dans le Daily Gleaner de Fredericton : « Bien que les chiffres indiquent une baisse de deux pour cent dans les inscriptions dans les écoles de la province au cours de l'année dernière, en réalité, ces inscriptions ont connu au cours de la dernière décennie une véritable chute : le nombre d'élèves, de la maternelle à la 12^e année, est passé d'un peu moins de 125 000 à environ 103 000 entre 2000 et 2011. Il s'agit d'une perte nette de près de 22 000 élèves, c'est-à-dire une baisse de 18 pour cent. » (article consulté le 28 octobre 2011 à l'adresse http://dailygleaner.canadaeast.com/front/article/1450196). 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.

6.4 Équipe d'apprentissage préscolaire

Les intervenants qui participent 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. Les leçons tirées des CDPE soulignent que la création d'une bonne équipe de la petite enfance 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

6.5 Participation des familles et de la communauté

La participation des familles et de la communauté se voit renforcer lorsque les participants ont la possibilité de prendre part à la planification et à la mise en œuvre des programmes et des services.

L'intégration de processus de consultation communautaire dans les services des CDPE permettent une meilleure compréhension des besoins de la communauté pendant la planification des programmes et des services. Pour mieux informer les communautés sur les programmes et les services, les protocoles de communication peuvent 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. 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, permet 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, le rôle des directrices de sites est essentiel aux plans suivants :

- 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 qui ont été identifiés
- Faciliter la prestation de programmes partenaires dans les centres

7.0 Interactions prometteuses

Cette partie du rapport est basée sur les enseignements tirés des neuf sites de démonstration de la petite enfance du Nouveau-Brunswick qui se sont engagés dans un processus de deux ans (dans le cadre d'un engagement de trois ans visant à favoriser l'intégration de programmes et de services destinés aux familles, aux parents et aux enfants, de la période prénatale jusqu'à l'âge de cinq ans). Dans certains cas, ces services et ces programmes ciblent les enfants d'écoles élémentaires (maternelle 5 ans). Les enseignements tirés se rapportent à la fois aux réussites et aux défis des centres. Les pratiques prometteuses ont été dégagées à partir de données provenant des sites financés par la Province, ainsi que des sites financés par des fonds de démarrage accordés par la Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF). Ces pratiques ont également été établies à partir des expériences des sites possédant des services de garde d'enfants privés ou sans but lucratif situés dans des écoles, et à partir des sites qui travaillent en étroite collaboration avec des garderies privées ou sans but lucratif. Les représentations graphiques permettent de mieux cerner les pratiques en question. Il est important de préciser que les pratiques prometteuses dont il s'agit ici sont le résultat du travail fertile, passionné et dévoué de personnes locales, ainsi que du protocole d'entente signé par quatre ministères pour soutenir financièrement la création de quatre sites de démonstration de la petite enfance.

Pourquoi intégrer aux écoles des centres d'apprentissage préscolaire?

- Mettre à profit l'image de l'école en tant que « centre », ce qui existe déjà pour les écoles communautaires et celles qui fonctionnent comme des écoles communautaires sans être toutefois désignées en tant que telles
- Faire une utilisation efficace et efficiente des espaces ouverts, en raison d'une baisse des inscriptions
- Contribuer à la viabilité des petites écoles rurales
- Créer des transitions plus harmonieuses, à la fois pour les enfants et les parents, entre le préscolaire et la maternelle
- Faciliter le développement de relations solides entre les enfants, les parents, les familles et les écoles
- Utiliser l'infrastructure de l'école pour l'apprentissage et les services de garde d'enfants, à partir de laquelle se développe un continuum complet de services commençant à la période prénatale
- Réduire les coûts de prestation des services et des programmes
- Accroître la collaboration des partenaires qui travaillent auprès des enfants de quatre et de cinq ans ainsi qu'auprès d'enfants plus jeunes
- Favoriser la communication entre les partenaires travaillant auprès des enfants à besoins spéciaux

La création et l'élargissement des programmes et des services de la petite enfance dépendront des relations et des visions communes qui ont vu le jour au niveau communautaire. Ces relations et les politiques qui les ont facilitées ont joué un rôle essentiel car elles ont montré comment le processus d'intégration se déroule au niveau communautaire. La viabilité des sites en question ainsi que l'élargissement du modèle à d'autres sites dépendent de la création et de la mise en place de politiques publiques visant à soutenir ces initiatives.

L'évolution des structures de direction et de gestion des centres de la petite enfance permet de souligner certaines des interactions prometteuses qui sont apparues au cours des deux dernières années, y compris parmi les membres des conseils et des comités de la petite enfance.

Les personnes qui font partie des conseils doivent:

- venir des communautés, être passionnées et posséder une vision commune;
- savoir communiquer, travailler en équipe et comprendre ce que signifie « être intégré à la communauté »;
- être conscientes de la valeur associée au développement de soutiens à la famille dans leurs communautés.

7.1 Conseil de la petite enfance : direction et gestion des centres de la petite enfance

- 1. **Représentation**: La présence de membres des secteurs suivants assure une représentation de divers réseaux sociaux, compétences, connaissances et capacités.
 - Éducation: Directeur d'école, coordonnateur de la transition vers l'école, directeur du site, coordonnateur des écoles communautaires, enseignants, autres membres du personnel du district (coordonnateur des services de francisation, spécialistes de l'apprentissage, etc.)
 - Fournisseurs de services : VON, CRF, Parle-moi, Santé, Services liés à l'autisme, Intervention précoce
 - Communauté : Parents ou famille élargie, représentants des conseils municipaux, organisme de services et entreprises locales, personnes retraitées
- 2. **Principaux membres**: Il a été déterminé que la participation des quatre professionnels suivants : directrice d'école, directrice de site, coordonnatrice des écoles communautaires et coordonnatrice de la transition vers l'école, est essentielle à la mise en place d'un modèle intégré de prestation de services à la petite enfance. (*Leurs rôles seront présentés dans les parties suivantes.*)
- 3. **Infrastructure**: La formation d'un conseil conduit à la création de processus formels permettant de faciliter le travail de planification et de mise en œuvre, ainsi que la viabilité des centres. Ces processus comprennent :
 - Mener des consultations afin de déterminer les besoins de la communauté, des familles, des parents et des enfants
 - Créer une vision et des énoncés de mission ainsi que des plans stratégiques, à partir du modèle des centres de la petite enfance du Nouveau-Brunswick
 - Définir les rôles et les responsabilités; créer des documents RH ainsi que des manuels pour les parents et sur les programmes offerts
 - Élargir et créer des initiatives conjointes avec des partenaires communautaires et les fournisseurs de services
 - Embaucher une directrice de site, des éducatrices de la petite enfance et des aides-enseignantes
 - Mettre en place des protocoles de communication complets

Rôle des directrices d'écoles

- Accueillir favorablement le concept lié à l'intégration de centres de la petite enfance dans les écoles
- Comprendre et appuyer les avantages liés à la prestation intégrée de services destinés à la petite enfance dans des centres situés à l'intérieur d'école
- Être responsable de tous les enfants et du personnel
- Permettre au personnel de l'école de prendre part au travail de planification et de mise en œuvre du centre de la petite enfance
- Faciliter la formation de partenariats entre les éducatrices de la petite enfance, les fournisseurs de services et les enseignantes de maternelle
- Fournir des occasions de perfectionnement professionnel en collaboration
- Inviter les parents, les enfants et le personnel du centre de la petite enfance à devenir des membres actifs de la communauté scolaire
- Travailler avec le bureau du district scolaire à l'élaboration de pratiques qui favorisent le développement et les activités des centres de la petite enfance

Rôle de la coordonnatrice des écoles communautaires

- Établir des liens entre les partenaires communautaires et le centre de la petite enfance.
- Faciliter le développement de relations solides entre les familles et le personnel de la petite enfance.
- Travailler avec le centre de la petite enfance pour élargir les programmes existants aux enfants d'âge préscolaire et à leurs familles.
- Prendre part aux consultations communautaires qui visent à déterminer les besoins de la communauté.
- Promouvoir les programmes et les services du centre de la netite enfance

De nombreuses personnes ont été essentielles à la croissance et aux succès des sites en ce qui concerne la planification et la mise en œuvre des centres de la petite enfance. Les responsabilités indiquées sur cette page sont celles que les participants ont remplies; elles vont d'ailleurs au-delà de leurs domaines de responsabilité traditionnels. Ces responsabilités supplémentaires ont facilité le processus d'intégration des activités, des programmes et des services.

Rôle de la coordonnatrice de la transition vers l'école

- Comprendre la recherche actuelle sur la petite enfance et appuyer les avantages liés à la prestation de services intégrés pour la petite enfance
- Favoriser la création de liens entre tous les partenaires qui offrent des services aux enfants de prématernelle, dans le but d'identifier les lacunes et de favoriser les possibilités de faire un travail de planification conjoint liés aux besoins de chaque enfant
- Travailler avec tous les intervenants afin d'identifier et de développer des relations avec les enfants vulnérables et leurs familles.
- Organiser des activités conjointes de perfectionnement professionnel pour les enseignantes de maternelle et les ÉPE.
 Créer possibilités de réseautage et de perfectionnement professionnel pour tous les centres de la petite enfance.
- Posséder des horaires flexibles afin de pouvoir assister aux réunions des comités communautaires qui se rapportent à la petite enfance.
- Partager avec tous les intervenants la recherche

Rôle de la directrice de site

- Superviser les activités courantes du centre de la petite enfance. Établir des relations solides avec les enfants, les parents et les familles.
- Collaborer avec les fournisseurs de services afin de favoriser l'établissement de relations avec les parents et les enfants.
- Aider les parents à accéder à de l'information et à des services essentiels.
- Collaborer avec les enseignantes de maternelle et la coordonnatrice de la transition vers l'école pour planifier des activités de transition destinées aux enfants de prématernelle.

7.2 Interactions qui améliorent les pratiques d'intégration liées à la petite enfance

Parmi les sites de démonstration, plusieurs types d'interaction ont facilité la compréhension et la mise en œuvre de pratiques d'intégration au niveau des écoles, des communautés et des districts. Le graphique ci-dessous présente ces interactions. Les pratiques prometteuses liées à ces interactions seront présentées chacune séparément.

Au niveau provincial, les centres de ressources familiales (CRF) se sont engagés à soutenir le développement des sites de démonstration des CDPE. Les relations entre les CDPE et les CRF ont abouti à de nombreuses pratiques prometteuses dont d'autres partenaires peuvent s'inspirer. Il s'agit par exemple de dons d'équipement, de matériel et de ressources humaines. Les CRF ont également déplacé des programmes vers les centres de la petite enfance qui sont situés dans des écoles, enrichi les programmes en place ainsi que créé de nouvelles initiatives conjointes pour répondre aux besoins de la communauté et des familles. En outre, les éducateurs des CRF font souvent partie des conseils ou des comités de la petite enfance.

7.3 Interactions qui favorisent les pratiques d'intégration

Interactions en milieu scolaire

Au niveau de l'école, le directeur, le coordonnateur de la transition vers l'école ainsi que le directeur de site travaillent ensemble pour favoriser la création de liens entre les enfants du centre de la petite enfance (préscolaire, garde d'enfants, etc.) et la communauté scolaire dans son ensemble. Faciliter le plus possible le passage entre le centre de la petite enfance et la maternelle constitue la première priorité. L'objectif est le même, que les services de garde et préscolaires se situent dans l'école ou à proximité (dans des centres établis qui sont bien agréés). La création d'une équipe de transition, composée d'une administratrice, d'enseignantes de la maternelle et d'éducatrices de la petite enfance, constitue une pratique prometteuse qui a fait ses preuves pour combler les lacunes et créer des occasions de travailler en équipe, à partir d'une vision commune. De plus, prévoir des réunions à des heures régulières et créer des ordres du jour a permis d'obtenir de bons résultats dans plusieurs sites. Autres pratiques d'intégration réussies : activités mensuelles rassemblant les classes de maternelle et les enfants d'âge préscolaire; activités destinées à toute l'école, comme des concerts ou des journées pour les familles; bibliothèque partagée, éducation physique et activités musicales.

Interactions dans l'ensemble des districts

Une des nouvelles pratiques prometteuses est la façon dont les directeurs d'écoles et les coordonnateurs de la transition vers l'école donnent des informations claires au personnel des districts. Dans un des districts, la coordonnatrice de la transition vers l'école s'est chargée de réunir régulièrement les directeurs de sites (c.-à-d. quatre fois par an dans le but de réseauter, de partager des informations et de faire des activités de perfectionnement professionnel). En outre, cette coordonnatrice a, au niveau du district, rendu possibles des activités de perfectionnement professionnel pour tous les éducateurs qui travaillant avec des enfants (de 0 à 6 ans).

Interactions permettant d'établir des liens avec les fournisseurs de services

La présence de la coordonnatrice de la transition vers l'école (CTÉ) et de la directrice de site (DS) au sein du comité régional d'initiative sur le

développement de la petite enfance a abouti à une autre pratique prometteuse, c'est-à-dire asseoir à une même table tous les fournisseurs de services à la petite enfance et les partenaires communautaires. La CTÉ et la DS ont ainsi pu partager la vision et les besoins des centres de la petite enfance dans la région. Elles ont établi des relations avec les partenaires, invité les fournisseurs de services et les partenaires communautaires à offrir des programmes dans les centres, ainsi que travaillé avec eux pour enrichir les programmes existants et en créer de nouveaux. Comme nous l'avons déjà indiqué, ces relations permettent d'aller au-delà des façons de faire traditionnelles, et donc d'offrir des programmes et des services de manière plus efficace et économique. Il est important que les fournisseurs de services soient représentés au sein des conseils de la petite enfance. Les sites de l'Î.-P.-É. ont montré que les programmes de compétences parentales offerts par les partenaires devaient cibler tous les parents qui ont des enfants de 0 à 8 ans. Une telle accessibilité a contribué à combler le fossé qui existe entre les programmes destinés à la petite enfance et les programmes destinés aux garderies. De plus, cette pratique permet d'aider les parents lorsqu'ils entrent dans le système scolaire public.

Interactions permettant de créer des liens entre les centres et la communauté

Dans les écoles communautaires, la coordonnatrice des écoles communautaires travaille avec la directrice du site afin de créer des liens entre le centre de la petite enfance et les partenaires communautaires. Grâce à ces interactions, certains programmes sont maintenant offerts aux familles ayant des enfants d'âge préscolaire. Des initiatives conjointes, entreprises par les centres de la petite enfance et les communautés pour combler certaines lacunes, ont été mises en œuvre avec succès et par la suite élargies.

8.0 Aller de l'avant

Le Rapport de recherche de la deuxième année confirme de nouveau et s'appuie sur les conclusions du rapport intérimaire de 2011. Les sites de démonstration ont permis de faire ressortir un ensemble d'interactions prometteuses, pour l'élargissement des infrastructures qui sont déjà en place. Les interactions prometteuses présentées en détail dans la partie précédente représentent un point de vue essentiellement éducatif, en raison du fait que les écoles et les districts ont représenté deux des partenariats les plus importants avec les sites de la petite enfance pendant la première et la deuxième année. Le rapport final qui sera soumis à la fin de la troisième année se concentrera sur l'élargissement des *interactions prometteuses* afin de tenir compte des solides partenariats qui se créent avec les centres de ressources familiales, ainsi que des partenariats au sein des ministères de la Santé, de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, du Tourisme, de la Culture et de la Vie saine.

La discussion qui suit s'articule autour des quatre principes présentés dans le rapport intérimaire et qui sont nécessaires à l'évolution vers des pratiques d'intégration durables :

8.1 Les centres de la petite enfance devraient être situés dans des écoles ou étroitement associés à des écoles

La recherche effectuée lors de la première et de la deuxième années appuie la mise en place de pratiques d'intégration en tant que fondement d'une infrastructure efficace. Les *interactions prometteuses* que les sites ont permis de dégager mettent en évidence les façons dont des personnes clés (c.-à-d. les directeurs d'école, les coordonnatrices de la transition vers l'école, les coordonnateurs des écoles communautaires, les directrices de

sites et les familles) ont élargi leurs rôles et leurs responsabilités au niveau communautaire, lors du travail avec les centres de la petite enfance. Afin de pérenniser les changements positifs qui ont eu lieu, il est nécessaire de faire des changements structurels en matière de politique au niveau provincial. Par exemple, l'élargissement des rôles et des responsabilités des directeurs d'école pourrait inclure ce qui suit :

- Élargissement de la responsabilité relative à l'inclusion des enfants (0 à 5 ans) et du personnel du centre de la petite enfance
- Présence au sein de l'équipe de direction ou du conseil de la petite enfance
- Connaissance du cadre de la petite enfance et des fondements philosophiques, pouvant inclure le développement professionnel des directeurs d'école et l'inclusion d'un cours sur la petite enfance pour que ces derniers puissent obtenir leur certificat
- Comprendre comment mettre en place des programmes de transition entre les premières années et la maternelle, améliorant ainsi les connaissances et la sensibilisation de toutes les parties.

8.2 L'éducation de la petite enfance devrait être intégrée aux niveaux communautaire, ministériel et provincial

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick a évolué vers l'intégration de l'éducation de la petite enfance en créant le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Actuellement, le Nouveau-Brunswick est l'une des quatre provinces canadiennes à avoir regroupé la petite enfance et l'éducation dans un seul ministère. Les informateurs clés ont exprimé le point de vue suivant : 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. Les informateurs clés ont fait les suggestions suivantes :

- Alignement des limites géographiques pour les fournisseurs de services et les partenaires communautaires (districts scolaires, zones de santé, etc.)
- Maintien des services (c.-à-d. parole et langage, intervention précoce, soutien à l'autisme, physiothérapie, etc.) à partir de la naissance jusqu'à la deuxième année, afin de combler le fossé qui existe entre le préscolaire et la maternelle Certains informateurs ont demandé la création d'un continuum de services allant de la conception à la fin de l'école élémentaire.
- Élaboration d'une politique d'accès à l'information, permettant aux fournisseurs de services de partager des informations dans le but de créer un continuum complet de services et de programmes pour les enfants, les parents et les familles
- Modification de certaines lois (p. ex. Loi sur l'éducation), des politiques en matière d'éducation, des syndicats (p. ex. Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick) et des organisations professionnelles (p. ex. la New Brunswick Teachers Association et Soins et éducation à la petite enfance Nouveau-Brunswick), dans le but de reconnaître que l'éducation englobe les enfants de la conception à l'âge de 21 dans le nouveau ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
- Mise en place d'exigences professionnelles relatives aux certificats dans le domaine de la petite enfance et aux possibilités d'éducation, en travaillant en partenariat avec les collèges communautaires et les universités provinciales. L'Île-du-Prince-Édouard a montré comment des gouvernements peuvent travailler en partenariat avec des établissements d'enseignement pour concrétiser des aspects de la vision

provinciale relative à la petite enfance, laquelle vise à fournir une éducation et des services de garde de qualité à des enfants d'âge préscolaire, ainsi qu'à leurs parents et à leurs familles.

8.3 Les centres de la petite enfance devraient être restructurés afin que tous les enfants puissent être préparés à la scolarisation et avoir accès à l'école

Le présent document rend compte de l'utilisation et de l'expansion des services, ainsi que de l'amélioration de la capacité des centres de la petite enfance à engager les enfants, les familles et les communautés. Pourtant, certains informateurs clés ont indiqué que de nombreuses familles n'ont pas accès aux services, aux activités et aux programmes de ces centres. Dans son récit, Susan indique à quel point il est facile pour elle de pouvoir accéder à tous les services sous un même toit. En centralisant tous les services, l'école permet aux enfants et à leurs familles un accès sans difficultés. Dans le contexte actuel, qui est fragmenté, les parents doivent comprendre comment accéder aux programmes. Dans un système intégré, les éducateurs et les prestataires de services travaillent avec les familles dans un continuum complet de services, de programmes et de ressources. Selon l'Index de l'éducation de la petite enfance, un tel système nécessite un cadre de politique commun relatif à l'éducation de la petite enfance, une équipe de surveillance, ainsi qu'une autorité administrative et de gestion qui soit communautaire (étude « Le point sur la petite enfance 3 », 2012).

8.4 La structure de direction et de gestion des centres de la petite enfance doit garantir que les programmes et les services répondent aux besoins des enfants et des familles dans chaque communauté

Les conclusions des analyses de cas se rapportant à la première et à la deuxième années, ainsi que les *interactions prometteuses* qui ont été dégagées au niveau des centres, indiquent le besoin de mettre en place une structure de direction et de gestion qui tienne compte des besoins uniques de la communauté et qui s'appuie sur les forces des programmes, des partenariats et des relations qui existent afin de jeter les bases d'initiatives nouvelles. Les *interactions prometteuses* identifient les principaux intervenants dont les actions et les relations ont mené à des pratiques d'intégration. Voici certaines des interactions et des pratiques qui ont été dégagées :

Écoles

- Rôle des directeurs, c'est-à-dire faciliter la création de communautés d'apprentissage professionnel, comme l'équipe de transition de la petite enfance, ainsi que de possibilités, pour les enfants et les parents, de se sentir appartenir à la communauté scolaire
- Rôle des directeurs, en tant que membres clés du conseil d'administration ou du comité du centre de la petite enfance, de faciliter les pratiques d'intégration avec l'école, soutenir les efforts visant à minimiser les transitions, et permettre un accès facile aux programmes.
- Rôle du personnel des centres de ressources familiales, en tant que membres du conseil d'administration travaillant avec les directeurs de sites, de créer des programmes qui répondent aux besoins des parents et des enfants d'âge préscolaire.
- Rôle des parents, au sein du conseil d'administration ou du comité des centres de la petite enfance, pour permettre aux sites de comprendre les besoins propres à chaque communauté. Les résultats des recherches confirment l'importance liée à la participation des parents aux centres de la petite enfance, soutenue par des politiques et des actions provinciales.

Districts

- Rôle des directeurs d'école, des directeurs de sites et des directeurs de centres : faciliter une communication régulière entre les écoles ou les centres et le district. Dans un des districts, une spécialiste de l'apprentissage est chargée de mettre à jour les ententes de partenariat, de faciliter les protocoles de communication pour les demandes et les mises à jour, d'organiser des réunions bi-annuelles pour le personnel du district, les directeurs de sites, les directeurs d'écoles ainsi que les coordonnateurs de la transition vers l'école.
- Rôle des coordonnateurs de la transition vers l'école : permettre aux centres de la petite enfance de se rencontrer régulièrement pour faire des activités de développement professionnel et partager des informations.
- Rôle des coordonnateurs de la transition vers l'école et des spécialistes de l'apprentissage des districts : créer des possibilités conjointes de perfectionnement professionnel pour les éducateurs de la petite enfance, les enseignantes de maternelle et d'autres fournisseurs de services à la petite enfance, éducateurs et membres du personnel scolaire.

Niveau communautaire

- Rôle des coordonnateurs de la transition vers l'école : permettre aux parents et aux enfants de prendre part aux programmes qui existent
- Rôle des coordonnateurs de la transition vers l'école et des directeurs de centres : créer des liens avec d'autres fournisseurs de services à la petite enfance en devenant membres de comités régionaux (p. ex. comité des initiatives pour la petite enfance à Woodstock, Table de concertation de Chaleur à Bathurst).

Niveau provincial

Les relations entre les centres de ressources familiales (CRF) et les centres de la petite enfance ont fait l'objet de plusieurs discussions au niveau provincial. Au niveau communautaire, les CRF ont déjà établi un partenariat avec certains sites. Voici certains des avantages potentiels liés à une officialisation des liens avec les CRF au niveau provincial :

- Connaissances et relations des CRF avec les familles et les enfants vulnérables de chaque région de la province
- Amélioration de l'accès aux ressources et aux programmes
- Méthodes éprouvées liées à la prestation de programmes pour les parents et les enfants
- Programmes souples pouvant être offerts dans les endroits qui répondent le mieux aux besoins des enfants et des familles

Au cours de la première et de la deuxième années, les CRF ont déplacé vers les écoles les programmes de halte-garderie, de compétences parentales et de préparation à l'école; fait don de jouets, de livres et de ressources humaines, ainsi que mis en place des programmes de partenariat avec les centres de la petite enfance. Au niveau provincial, les CRF travaillent déjà en partenariat avec les ministères de la Santé, de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, ainsi que de la Culture, du Tourisme et de la Vie saine (anciennement appelé Bien-être, Culture et Sport). Il est prévu que les activités et les observations qui auront lieu au cours de la troisième année fassent ressortir d'autres pratiques nouvelles avec les CRF et d'autres fournisseurs de services et partenaires communautaires.

Annexe A : Analyses coûts-bénéfices : Programmes d'éducation de la petite enfance

Cinq analyses des coûts-bénéfices des programmes d'éducation de la petite enfance au Canada							
Étude	Année	Prévision	Avantages	Ratio			
Conséquences économiques de la politique québécoise d'éducation en garderie Pierre Fortin, Luc Godbout et Suzie St-Cerny	2011	 Vérification des retombées de la hausse d'emploi des femmes due au faible coût des services de garde 	 Québec gagne 1,5 milliard de dollars en recettes fiscales Québec verse 340 millions de dollars de moins en avantages fiscaux et sociaux aux familles Hausse du piB provincial de 5,2 milliards de dollars (+1,7 %) 	 Pour chaque dollar dépensé en éducation de la petite enfance et en service de garde, Québec reçoit 1,05 \$ Le gouvernement fédéral reçoit 0,44 \$ 			
Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur Ray D. Peters et coll.	2010	 580000\$ par site pendant cinq ans afin d'enrichir les programmes offerts aux enfants, aux parents et à la communauté trois sites pour les enfants âgés de 4 à 8 ans cinq sites pour les enfants âgés de 0 à 4 ans Quartiers similaires Les enfants suivis jusqu'en 12e année 	 Aucune différence pour les sites de partir d'un bon pas pour un avenir meilleur axés sur les enfants âgés de 0 à 4 ans Un moins grand recours au système de santé, aux avantages sociaux, à l'éducation spécialisée, à l'aide sociale à l'enfance et à la justice criminelle pour les sites axés sur les enfants âgés de 4 à 8 ans par rapport aux communautés témoins 	2\$ pour 1\$ en coûts réduits pour les organismes publics et communautaires			
Pénurie de la main- d'œuvre: les effets socioéconomiques Robert Fairholm	2009	 Analyse des bénéfices potentiels pour chaque million de dollars alloué aux services de garde Les services de garde peuvent avoir une influence sur les créateurs d'emplois et la stimulation économique 	2,02 \$ pour chaque dollar investi dans les opérations 1 million de dollars = 40 emplois 1,47 \$ pour chaque dollar investi en capital 1 million de dollars = 29 emplois	Total des coûts- avantages : 2,42 \$ pour chaque dollar en matière de hausse des revenus, de santé améliorée et de coûts sociaux réduits			
Childcare as economic and social development Susan Prentice	2007	Examine les multiplicateurs économiques des services de garde actuels de quatre communautés du Manitoba : Winnipeg, Thompson, Parkland et StPierre-Jolys	Les revenus bruts du secteur des services de garde de Winnipeg correspondent à plus de 101 millions de dollars par année Ce secteur emploie 3 200 personnes et verse 80 millions de dollars en salaire chaque année	Économie locale de 1,38 \$ pour chaque dollar et économie canadienne de 1,40 \$ pour chaque dollar Emplois : chaque emploi en service de garde crée 2,1 emploi indirect			
Les avantages et les coûts liés à de bons services de garde à l'enfance Gordon Cleveland et Michael Krashinksy	1998	 Coûts estimés pour un programme universel de services de garde pour les enfants âgés de deux à cinq ans Suppose que les éducateurs gagnent 36 000 \$ par année et que les parents déboursent 20 % du total des coûts 	Création de 170 000 emplois Plus grande participation des mères sur le marché du travail Faible recours à l'aide sociale et réduction des coûts associés	2 \$ pour 1 \$, incluant : 0,75 \$ en économies sociales 1,25 \$ de hausse en impôt sur le revenu provenant de la création d'emplois / des mères au travail			

Sources: Cleveland, G. et M. Krashinsky (1998); Fairholm, R. (2009); Fortin, P. et coll. (2011); Peters, R.D., G. Nelson et coll. (2010); Prentice, S. et M. McCracken (2004).