

Les personnes, les programmes et les pratiques :

Une Stratégie de formation pour le secteur des
services éducatifs et de garde à l'enfance au Canada



**Conseil sectoriel des
ressources humaines des
services de garde à l'enfance**

Préparé par : Jane Beach et Kathleen Flanagan
Préparé pour
LE CONSEIL SECTORIEL DES RESSOURCES HUMAINES DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE
151 rue Slater, bureau 714
Ottawa ON K1P 5H3
Tél.: (613) 239-3100 ou sans frais: 1-866-411-6960
Courriel: info@ccsc-cssge.ca

www.ccsc-cssge.ca

Canada

Ce projet est financé par le Gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme des conseils sectoriels

Les opinions et les interprétations figurant dans la présente publication sont celles de l'auteur
et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada

Les personnes, les programmes et les pratiques :

Une Stratégie de formation pour le secteur des
services éducatifs et de garde à l'enfance au Canada



**Conseil sectoriel des
ressources humaines des
services de garde à l'enfance**

L'initiative Stratégie de formation : Présentation	i
Le Modèle stratégique	ii
Section 1 Vue d'ensemble	1
1.1 Méthodologie	2
1.2 Portée et limites	9
Section 2 Le tableau actuel	13
2.1 Facteurs contextuels	13
2.2 Conditions favorables	17
2.3 Normes professionnelles	18
2.4 La Stratégie de formation	19
Section 3 Les personnes : augmenter la taille de la main-d'œuvre qualifiée des services de garde à l'enfance et accroître ses compétences	21
3.1 Qu'est-ce qui a été fait?	21
3.2 Qu'avons-nous appris de l'initiative Stratégie de formation?	25
3.3 Quelle est la situation actuelle?	32
3.4 Pour aller de l'avant	37
Section 4 Les programmes : les uniformiser et en améliorer la qualité	41
4.1 Qu'est-ce qui a été fait?	41
4.2 Qu'avons-nous appris de l'initiative Stratégie de formation?	43
4.3 Quelle est la situation actuelle?	46
4.4 Pour aller de l'avant	49
Section 5 Les pratiques : faciliter l'accès aux programmes de formation en éducation de la petite enfance et améliorer l'efficacité des éducatrices de la petite enfance	53
5.1 Qu'est-ce qui a été fait?	53
5.2 Qu'avons-nous appris de l'initiative Stratégie de formation?	56
5.3 Quelle est la situation actuelle?	60
5.4 Pour aller de l'avant	65
Section 6 Conclusion	69
Sommaire des recommandations	70
Références bibliographiques	77
ANNEXE 1 Exigences provinciales et territoriales pour l'instruction et la formation du personnel en garderie	80
ANNEXE 2 Remerciements	82
ANNEXE 3 Liste des acronymes	84
ANNEXE 4 Liste des rapports préparés pour l'initiative Stratégie de formation	85
ANNEXE 5 Liste des groupes de discussion	86
ANNEXE 6 Liste des groupes de discussion avec des experts	87
ANNEXE 7 Liste des informateurs et informatrices clés	88

L'initiative Stratégie de formation : Présentation

Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) est un organisme pancanadien et à but non lucratif qui s'attaque à des problèmes pressants en matière de ressources humaines dans le secteur des services de garde à l'enfance¹. Les 18 membres bénévoles de son conseil d'administration travaillent pour des organisations nationales et provinciales de services de garde et des syndicats; dans des garderies, jardins d'enfants et prématernelles, ou des services de garde en milieu familial, comme éducatrices ou employeurs; dans des établissements d'enseignement postsecondaire; et au gouvernement.

Les initiatives du CSRHSGE sont axées sur la recherche et sur l'élaboration de stratégies et d'outils pour répondre aux besoins de la main-d'œuvre des services de garde et atteindre des objectifs connexes.

En 2006, avec le soutien de Ressources humaines et Développement social Canada, le CSRHSGE a lancé l'initiative Stratégie de formation qui devait durer 18 mois et qui visait à :

- uniformiser la formation dans le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance au Canada, et en améliorer la qualité;
- augmenter la taille de la main-d'œuvre qualifiée des services de garde à l'enfance au Canada et accroître ses compétences, afin qu'elle puisse répondre aux besoins identifiés.

Ce rapport présente le résumé des résultats de l'initiative Stratégie de formation et propose une stratégie à trois volets pour remédier aux problèmes qui ont été relevés :

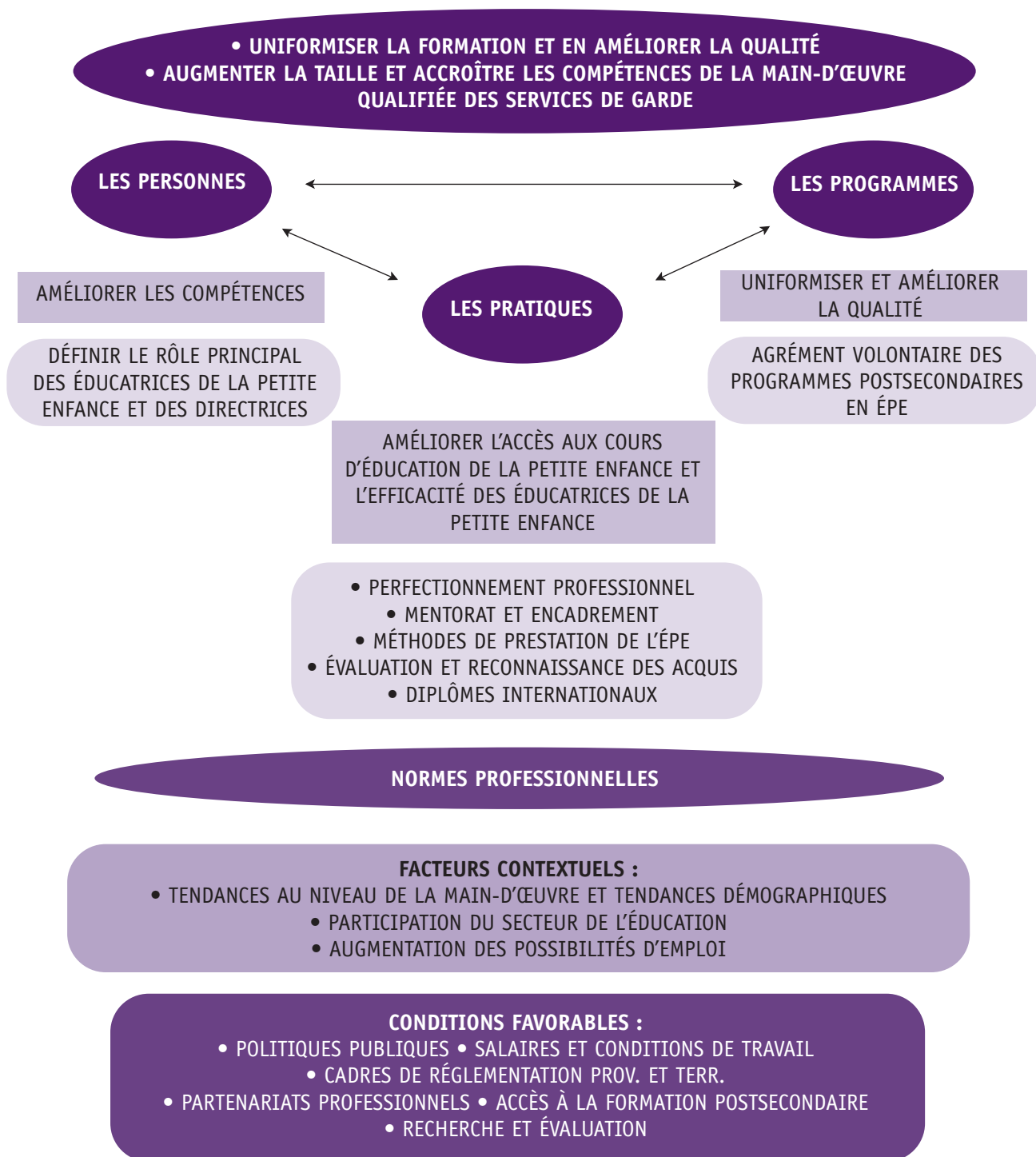
- les personnes : augmenter la taille et la capacité du secteur en définissant les rôles principaux – éducatrice de la petite enfance et directrice.
- les programmes : uniformiser les programmes d'enseignement postsecondaire en éducation de la petite enfance et en améliorer la qualité, grâce à l'agrément volontaire.
- les pratiques : au moyen de méthodes de prestation souple, faciliter l'accès à l'éducation postsecondaire et au perfectionnement professionnel, et améliorer l'efficacité des programmes d'études.

Le Modèle stratégique (page ii) illustre les corrélations entre les trois volets de la stratégie. Le Modèle stratégique donne également une représentation visuelle de la façon dont les normes professionnelles servent de fondement pour l'élaboration de la Stratégie de formation, et met en relief les facteurs contextuels et les conditions favorables à prendre en compte pour la mise en œuvre de la stratégie.

Ce document n'est pas un plan de mise en œuvre détaillé; il propose plutôt une stratégie pour aider le CSRHSGE et d'autres intervenants clés à aborder de façon coordonnée les problèmes en matière de formation et à y remédier.

¹ Une note sur les conseils sectoriels : les conseils sectoriels tentent de réunir dans un forum des représentants des entreprises, de la main-d'œuvre, de l'éducation et d'autres groupes de professionnels, afin d'étudier à fond, tous ensemble, les enjeux de ressources humaines communs à tout le secteur, et de faire progresser ces enjeux. Pour plus d'information sur le programme des conseils sectoriels du gouvernement du Canada, consultez : www.rhdsc.gc.ca/fr/passerelles/nav/nav_haut/programme/ips.shtml. Pour obtenir des renseignements sur d'autres conseils sectoriels, consultez le site Web de l'Alliance des conseils sectoriels à www.councils.org.

MODÈLE STRATÉGIQUE DE L'INITIATIVE STRATÉGIE DE FORMATION



SECTION 1. VUE D'ENSEMBLE

Des services éducatifs et de garde à l'enfance de grande qualité constituent un élément essentiel de l'économie canadienne. De nombreuses recherches montrent les liens qui existent entre les expériences des enfants au cours de leur petite enfance et les résultats qu'ils obtiennent à long terme sur le plan de la santé et de l'éducation, de même que le rôle important que jouent les services éducatifs et de garde à l'enfance de grande qualité pour soutenir les bases d'un apprentissage qui durera toute la vie. Les services éducatifs et de garde à l'enfance apportent une aide supplémentaire aux enfants qui vivent dans des conditions à risque, et contribuent à l'inclusion sociale des enfants provenant de divers milieux et ayant des besoins différents. Les services éducatifs et de garde à l'enfance permettent également aux parents de faire partie de la population active.

Les nombreux avantages économiques et éducatifs des services éducatifs et de garde à l'enfance pour les enfants et les familles dépendent en grande partie de la main-d'œuvre, qui doit être bien formée et compétente pour assurer la prestation de programmes de grande qualité. Le diplôme d'études postsecondaires en éducation de la petite enfance (ÉPE) détenu par les éducatrices est un indicateur clé de services éducatifs et de garde à l'enfance de grande qualité. On peut établir une corrélation claire entre, d'une part, un personnel détenant un plus haut niveau d'instruction en éducation de la petite enfance et, d'autre part, de meilleurs résultats – et de plus grande qualité – pour les enfants².

Un secteur de la petite enfance dynamique, stable et compétent est essentiel pour assurer la mise sur pied et l'expansion de programmes de qualité pour les jeunes enfants. Toutefois, en raison de la diminution du taux de natalité et du vieillissement des travailleurs, comme d'autres secteurs celui de la petite enfance fait face à de nombreuses pénuries de main-d'œuvre. Le secteur des services de garde réglementés doit relever des défis supplémentaires pour attirer et retenir un personnel bien formé et compétent, car il y a de plus en plus d'occasions d'emploi dans des postes connexes pour les éducatrices de la petite enfance³; ces postes offrent de plus hauts salaires et de meilleurs avantages sociaux et conditions de travail.

L'initiative Stratégie de formation a été entreprise par une équipe de recherche et de consultation constituée de cinq personnes. Cette équipe a travaillé sous la direction du comité directeur de l'initiative Stratégie de formation, composé de membres du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) et d'autres experts du domaine des services éducatifs et de garde à l'enfance. Voici les objectifs de l'initiative :

- recenser les modèles actuels pour la prestation de la formation;
- établir l'état actuel de la formation et des besoins dans chaque province et territoire;
- cerner les écarts entre les approches actuelles et les exigences de la profession telles qu'identifiées dans les normes professionnelles pertinentes et les autres pratiques exemplaires partout au Canada;

² Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000), *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les garderies au Canada*, Guelph (ON), Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, University of Guelph. Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D. et Tougas, J. (2004), *Un travail à valoriser : Le secteur des services de garde à l'enfance au Canada*, Ottawa (ON), Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.

³ Les postes connexes comprennent ceux offerts dans le domaine de l'intervention précoce, les visites à domicile et les programmes de ressources pour les familles, et les emplois dans le système de l'éducation comme enseignantes en prématernelle et aides-enseignantes.

- déterminer la disponibilité et l'accessibilité de la formation, de même que les barrières à la formation, afin d'aider à formuler des options pour des modèles de formation;
- élaborer des options pour répondre aux besoins actuels et futurs sur le plan de la formation de la main-d'œuvre des services de garde au Canada, et pour travailler de concert avec des intervenants afin d'élaborer, pour les services de garde, une stratégie de formation durable et efficace.

L'initiative Stratégie de formation s'appuie sur les résultats et les conclusions de deux études déjà menées à l'échelle pancanadienne pour le secteur des services de garde : celle de 1998, *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main-d'œuvre*, et, celle de 2004, *Un travail à valoriser : mise à jour des données du marché du travail dans le secteur des services de garde à l'enfance au Canada*. L'initiative Stratégie de formation s'appuie également sur le travail considérable entrepris par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, particulièrement les documents de recherche résultant de l'initiative « Formation en vue de la prestation de soins et de services éducatifs de qualité dans le domaine du développement de la petite enfance au Canada » (2001-2003), ainsi que sur les conclusions de recherches nationales et internationales au sujet de la nécessité, pour les éducatrices de la petite enfance, d'avoir accès à un enseignement postsecondaire pertinent, et de profiter de possibilités de perfectionnement professionnel.

L'initiative Stratégie de formation vise à mieux cerner ce qui est actuellement offert dans chaque province et territoire comme formation en ÉPE, de même que les besoins actuels; repérer les pratiques novatrices de même que les lacunes sur le plan de la formation; et élaborer des options afin de répondre aux besoins actuels et futurs de la main-d'œuvre des services de garde.

1.1 MÉTHODOLOGIE

L'initiative Stratégie de formation a été menée en trois phases :

- Phase I – collecte de données
- Phase II – consultation
- Phase III – élaboration et validation d'une stratégie de formation

Phase I : Collecte de données

Enquête menée en 2006 auprès des étudiantes

La première activité de l'initiative Stratégie de formation a été l'enquête menée auprès d'étudiantes en ÉPE de huit établissements postsecondaires sélectionnés aux quatre coins du Canada. Cette enquête était identique à celle menée dans le cadre de la Mise à jour des données du marché du travail en 2003. Elle comportait 37 questions conçues pour recueillir l'information suivante :

- types de programmes dans lesquels étaient inscrites les étudiantes – y compris la durée du programme et le modèle de prestation;
- renseignements démographiques au sujet des étudiantes;
- instruction et expériences antérieures;
- décisions au sujet de l'inscription;
- satisfaction à l'égard du programme actuel d'ÉPE, y compris les stages;
- trouver un emploi en ÉPE;

- projets d'études ultérieures et d'emploi après avoir obtenu son diplôme;
- espoirs et aspirations pour l'avenir.

Les établissements postsecondaires dans lesquels étaient inscrites les étudiantes offraient une variété de programmes et de modèles de prestation, y compris le certificat d'un an, le diplôme de deux ans et, au Québec, le Diplôme d'études collégiales (DEC) d'une durée de trois ans; les modèles d'enseignement à temps plein, à temps partiel et à distance; et les programmes accélérés et intensifs pour les personnes détenant une expérience de travail antérieure dans les services de garde réglementés. De plus, parmi les établissements postsecondaires, certains dispensaient la formation dans les régions rurales et d'autres dans les régions urbaines, et certains enseignaient en anglais et d'autres en français.

Pour des raisons éthiques, avant de nous permettre de mener l'enquête, un certain nombre de collègues avaient besoin de l'approbation de leur comité local d'éthique de la recherche. Au besoin, nous avons suivi les différents protocoles présentant les lignes de conduite sur l'éthique dans le cadre d'une recherche portant sur des sujets humains et nous avons transmis notre demande aux comités locaux. Toutes les demandes ont été acceptées.

L'équipe de l'initiative a travaillé avec les responsables des programmes d'ÉPE de chaque établissement postsecondaire afin de coordonner la diffusion de l'enquête. En mars et avril 2006, les étudiantes qui achevaient leur cours et qui étaient sur le point d'obtenir leur diplôme de fin d'études ont été invitées à participer. Les enquêtes ont été effectuées en grande partie durant les périodes de classe, ce qui a favorisé un haut taux de participation. En tout, 362 étudiantes ont participé à l'enquête.

Les résultats ont été présentés de façon résumée dans un rapport qui a pris en compte :

- les caractéristiques des étudiantes en ÉPE, y compris leur âge, leur niveau d'instruction antérieur, leurs expériences antérieures de travail et les raisons pour lesquelles elles s'étaient inscrites à ce programme;
- ce que les étudiantes pensaient de leur expérience et leurs projets pour l'avenir;
- les tendances notables en fonction de l'âge, du niveau d'instruction antérieur, de la durée du programme et de l'établissement postsecondaire;
- les domaines à explorer plus en profondeur dans les groupes de discussion et les entrevues avec des informateurs et informatrices clés, dans la phase de consultation de l'initiative Stratégie de formation.

Enquête de suivi menée en 2006 auprès des diplômées en ÉPE

Lorsque l'enquête pour la Mise à jour des données du marché du travail (2003-2004) a été menée auprès des étudiantes, on leur a demandé si elles consentaient à ce qu'on communique avec elles plus tard afin d'obtenir de l'information sur leur situation d'emploi. Sur les 527 premières répondantes, 332 (63 %) ont accepté qu'on les contacte à nouveau pour une enquête de suivi, et elles ont donné leur nom et leurs coordonnées. Au cours de la Phase I de l'initiative Stratégie de formation, on a tenté de communiquer avec chacune de ces 332 étudiantes pour leur demander de participer à l'enquête de suivi, que ce soit par la poste (version papier) ou par courriel (version électronique). En dépit de tous nos efforts, et en grande partie à cause du haut taux de mobilité auquel on s'attend des étudiantes après l'obtention de leur diplôme, seulement 22 % des personnes ayant accepté trois ans auparavant d'être contactées nous ont retourné leur formulaire d'enquête rempli, soit 72 formulaires.

L'enquête de suivi comprenait 33 points destinés à recueillir de l'information sur les points suivants :

- type de diplôme reçu (s'il y a lieu);
- statut d'emploi actuel en lien avec l'ÉPE;
- caractéristiques du travail actuel en ÉPE;
- utilité des connaissances apprises lors du programme d'ÉPE;
- travail lié à l'ÉPE avant et pendant la formation en ÉPE;
- facilité de trouver un emploi dans le domaine de l'ÉPE;
- état de préparation au travail lors de l'obtention du diplôme;
- pertinence du programme d'études en fonction des compétences requises;
- participation à des activités de perfectionnement professionnel;
- études ultérieures après l'obtention du diplôme d'ÉPE;
- pertinence de la réglementation provinciale actuelle au sujet de la formation;
- projets pour l'avenir;
- données démographiques.

Étant donné le petit échantillon de répondantes, il a fallu user de prudence pour évaluer les tendances et tirer des conclusions. En conséquence, les résultats de l'enquête ont été pris en compte uniquement dans le contexte de tous les autres résultats de l'initiative Stratégie de formation et des autres recherches récentes traitant de la formation. Toutefois, un certain nombre de résultats méritaient une étude plus poussée au niveau des groupes de discussion avec les employeurs et les éducatrices de première ligne, au cours de la Phase II de l'initiative.

Enquête menée en 2006 auprès des enseignantes en EPE

Les enseignants en ÉPE de 17 établissements postsecondaires différents de partout au Canada ont participé à cette enquête. Huit collègues ont participé à l'enquête de l'initiative Stratégie de formation menée auprès des étudiantes et neuf autres collègues avaient participé, en 2003-2004, à l'étude de Mise à jour des données du marché du travail.

Les établissements postsecondaires présentaient une variété de programmes d'études et de modèles de prestation, y compris le certificat d'un an, le diplôme de deux ans et, au Québec, le DEC de 3 ans; les programmes à temps plein et à temps partiel, l'éducation permanente et la formation à distance; et les programmes accélérés, en milieu de travail et intensifs. Des établissements donnaient des cours dans des régions urbaines, des régions rurales, en anglais et en français. De même, parmi les enseignantes ayant participé à l'enquête, il y en avait qui enseignaient à temps plein ou à temps partiel sur une base régulière; et d'autres qui enseignaient sur une base contractuelle ou en fonction des sessions, à temps plein ou à temps partiel.

L'équipe de l'initiative a travaillé avec les responsables des programmes d'ÉPE de chaque établissement postsecondaire afin de coordonner la mise en œuvre de l'enquête. Chacun de ces responsables a identifié le nombre total des enseignantes en ÉPE de son établissement et a donné à l'équipe de l'initiative leur adresse électronique ou a distribué aux enseignantes l'information au sujet de l'enquête de la part de l'équipe de l'initiative. On a donné aux enseignantes le choix de remplir électroniquement le formulaire d'enquête ou d'en recevoir une version imprimée.

En tout, on a reçu les réponses de 159 enseignantes, ce qui correspond à un taux de réponse de 66 %, avec un taux de réponses par collège allant d'aussi peu que 28 % à un maximum de 100 %. Les enseignantes ont répondu entre mai et août 2006, et presque toutes ont rempli le formulaire d'enquête en ligne.

L'enquête comportait 45 questions conçues pour recueillir l'information suivante :

Sur les enseignantes elles-mêmes :

- le type de programme qu'elles enseignaient et le modèle de prestation;
- leur statut d'emploi et les facteurs ayant influencé leur choix quant au programme d'enseignement;
- leur niveau d'instruction et leur expérience antécédente;
- leur participation à des activités de perfectionnement professionnel;
- leur satisfaction à l'égard de leur emploi et leurs projets pour l'avenir;
- des données démographiques.

Sur leurs perceptions et leur attitude à l'endroit des étudiantes et des services de garde :

- les tendances récentes de la population étudiante;
- la pertinence du programme d'études en fonction des compétences requises;
- la préparation des étudiantes au moment d'obtenir leur diplôme;
- les stages;
- la qualité des services de garde, y compris le leadership et les capacités de gestion des directrices;
- la pertinence de la réglementation provinciale actuelle au sujet de la formation.

L'enquête comportait également des questions ouvertes relativement aux aspects gratifiants du travail des enseignantes, aux défis auxquelles elles faisaient face tant dans leur travail qu'au niveau de leur programme, et à leur avis sur la manière dont le programme d'études pouvait être amélioré pour mieux répondre aux besoins des éducatrices de la petite enfance lorsqu'elles occuperaient un emploi rémunéré au sein du secteur des services de garde.

Les résultats ont été présentés sous forme résumée dans un rapport qui a pris en considération :

- les caractéristiques des enseignantes en ÉPE, y compris les renseignements démographiques, leur niveau d'instruction, leur expérience antérieure de travail et les raisons pour lesquelles elles travaillaient dans ce programme;
- ce que les enseignantes pensaient de leur travail et leurs projets pour l'avenir;
- ce que les enseignantes pensaient de :
 - o l'adéquation entre le programme d'études et les compétences exigées pour les éducatrices de la petite enfance;
 - o les caractéristiques des candidates s'inscrivant au programme de formation postsecondaire en ÉPE;
 - o la pertinence des cadres actuels de réglementation au sujet des exigences sur le plan de la formation;
- les tendances notables relevées chez les enseignantes en fonction de l'âge, du niveau d'instruction antérieur, du statut d'emploi et de l'expérience dans l'enseignement, du type de programme qu'elles enseignaient et du modèle de prestation;
- les domaines à explorer plus en profondeur dans les groupes de discussion et les entrevues avec des informateurs et informatrices clés, dans la Phase II de l'initiative Stratégie de formation.

Analyse de la documentation et analyse du contexte

Une analyse préliminaire de la documentation a été réalisée durant la Phase I de l'initiative. Elle comprenait un sommaire des études et rapports pertinents publiés depuis qu'a été effectuée l'analyse de la documentation pour l'étude *Un travail à valoriser : le secteur des services de garde à l'enfance au Canada*. L'analyse a cerné les tendances

et les thèmes émergents, de même que les lacunes sur le plan de l'information à être comblées durant la période de consultation de la Phase II de l'initiative.

Des index électroniques ont été consultés par mots clés pour cerner et choisir les études pertinentes offertes par le réseau des bibliothèques et sur le site de Childcare Resource and Research Unit. Des recherches sur le Web ont permis de répertorier les ressources et l'information sur la formation qui sont offertes par les établissements postsecondaires et par les organisations et réseaux du secteur – comme le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, l'Association canadienne d'éducation, l'Association des collèges communautaires du Canada et les ministères provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation postsecondaire.

L'analyse du contexte a recueilli de l'information au sujet de l'enseignement postsecondaire et des programmes de formation en ÉPE dans chaque province et territoire.

La Partie I a mis en évidence l'information suivante au sujet de l'enseignement postsecondaire dans chaque province et territoire :

- le ministère responsable;
- la législation concernant les universités et collèges, secteurs public et privé;
- le nombre et le type d'établissements postsecondaires;
- la description générale de la gouvernance;
- les renseignements sur l'Évaluation et la reconnaissance des acquis;
- les renseignements sur les transferts de crédits à l'intérieur d'une province ou d'un territoire, ou entre les provinces et territoires;
- l'évaluation des diplômes internationaux;
- la moyenne des frais de scolarité pour les étudiantes à temps plein.

La Partie II a mis en évidence les différents systèmes provinciaux et territoriaux de certification, de classification et d'accord d'équivalences pour les personnes ayant reçu une formation dans d'autres provinces ou territoires ou dans d'autres pays, y compris :

- la législation pour l'obtention d'un diplôme en ÉPE;
- les exigences pour l'obtention d'un diplôme en ÉPE;
- les établissements postsecondaires offrant le diplôme;
- les processus de certification, d'équivalence et de classification;
- la proportion des membres du personnel devant détenir le diplôme;
- le nombre de diplômes décernés lors d'une récente année scolaire.

On a aussi recueilli et présenté dans un résumé les renseignements sur les normes pour les programmes de formation postsecondaire en ÉPE, y compris les normes des programmes, les compétences ainsi que l'approbation et la supervision des programmes.

L'analyse finale de la documentation, terminée vers la fin de l'initiative, englobait des études et des rapports supplémentaires recensés lors des entrevues avec des informateurs et informatrices clés et lors des analyses du contexte menées pour les provinces et territoires. L'information recueillie lors des analyses du contexte a été présentée en fonction des provinces et territoires, afin de répertorier les programmes d'études postsecondaires en ÉPE de chaque compétence. Étant donné les approches différentes en ce qui a trait à l'enseignement postsecondaire partout au Canada, nous n'avons pas pu faire de comparaisons entre toutes les provinces et

territoires, l'information n'étant pas toujours disponible. Toutefois, l'analyse du contexte donne une vue d'ensemble et établit un processus pour la collecte de renseignements, qui pourrait être tenu à jour par le CSRHSGE.

La documentation analysée appartenait à cinq catégories prédéterminées :

- *milieu de l'enseignement* : articles préparés au sein d'un établissement d'enseignement, y compris les documents révisés par des pairs, les rapports et les énoncés de politiques.
- *gouvernement* : documents produits par les gouvernements régionaux, provinciaux, territoriaux ou par le gouvernement fédéral.
- *services de garde* – groupes de professionnels, de formateurs, de promotion et défense et syndicats : documents publiés par des organisations du secteur des services de garde, des établissements postsecondaires, des syndicats et des fédérations d'enseignants.
- *politiques sociales* : rapports publiés par des organismes se consacrant aux politiques sociales et ne faisant pas partie du secteur spécifique des services de garde.
- *scène internationale* : documents choisis, pertinents pour la main-d'œuvre des services de garde à l'enfance au Canada.

Phase II : Consultation

Groupes de discussion

D'octobre 2006 à mars 2007, 31 groupes de discussion ont été tenus aux quatre coins du Canada avec une variété de groupes d'intervenants. Au moins un groupe de discussion rassemblant des employeurs a été mené dans chaque province et territoire – en personne dans chaque province et au Yukon, et par téléconférence pour le Nunavut et les Territoires du Nord-Ouest. D'autres groupes de discussion ont été tenus avec des employeurs de régions rurales; des employeurs d'intervenantes faisant des visites à domicile pour des agences de services de garde en milieu familial; des éducatrices de première ligne; des personnes diplômées après avoir suivi un programme d'études postsecondaires en ÉPE de type formation accélérée ou en milieu de travail; des éducatrices à la prématernelle; des agents émettant des permis; des employeurs de programmes connexes aux services éducatifs et de garde à l'enfance dans des provinces ou territoires sélectionnés; et des syndicats représentant le personnel travaillant dans les garderies réglementées.

Des membres du comité directeur de l'initiative Stratégie de formation et du conseil d'administration du CSRHSGE, de même que certaines directrices provinciales/territoriales des services éducatifs et de garde à l'enfance ont joué le rôle d'organiseurs locaux et ont identifié les personnes qui pourraient participer aux groupes de discussion, à partir d'une liste de critères de sélection pour que des programmes de type et de taille différentes soient représentés. Des lettres d'invitation ont été envoyées par courriel, avec des renseignements sur l'initiative Stratégie de formation et sur le but du groupe de discussion.

L'élaboration des protocoles des groupes de discussion a été guidée par les résultats des enquêtes menées auprès des étudiantes et des enseignantes, les enquêtes de suivi et l'analyse préliminaire de la documentation. On a demandé aux employeurs quelles étaient les qualités et les compétences que doit posséder le personnel, quelles sont les lacunes sur le plan des compétences et des connaissances, quelle est, à leur avis, la pertinence des exigences de formation dans leur province ou territoire, et quel rôle l'employeur doit-il jouer pour la formation en milieu de travail et le perfectionnement professionnel.

Les groupes de discussion avec d'autres groupes d'intervenants visaient à obtenir une gamme de points de vue sur les lacunes en matière d'éducation et de formation, sur le besoin de différents types de perfectionnement professionnel ainsi que sur les possibilités de perfectionnement et les barrières empêchant d'avoir accès à ces activités.

Groupes de discussion avec des experts

Cinq groupes de discussion avec des experts ont réuni des conseils d'administration et d'autres organismes ayant une expertise dans un domaine particulier et une perspective pancanadienne. Ces discussions animées ont été tenues avec :

- les directrices provinciales/territoriales des services éducatifs et de garde à l'enfance;
- le groupe d'affinité sur l'éducation de la petite enfance de l'Association des collègues communautaires du Canada;
- le conseil d'administration et le conseil des membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance;
- le conseil d'administration du CSRHSGE;
- le comité directeur de l'initiative Stratégie de formation.

Les animateurs ont présenté à chaque groupe d'experts un compte rendu de l'initiative de même que les résultats de la Phase I afin de lancer la discussion de groupe. Les groupes de discussion avec les experts ont permis d'avoir une perspective pancanadienne sur les enjeux et d'obtenir une première rétroaction sur les résultats de l'initiative, ce qui a contribué à orienter l'élaboration de la stratégie de formation.

Entrevues avec des informateurs et informatrices clés

Les informateurs et informatrices clés ont été identifiés durant les Phases I et II de l'initiative. Des questions spécifiques ont été préparées pour chacune de ces personnes afin de profiter au maximum de leur expertise particulière. Parmi ces informateurs et informatrices, on comptait des experts internationaux; des enseignantes en ÉPE ayant de l'expérience des méthodes de prestation non traditionnelles; des organisations non gouvernementales offrant des formations communautaires; des ministères provinciaux responsables de l'approbation des établissements postsecondaires, la certification ou l'approbation des programmes; et des représentants d'autres secteurs liés aux stratégies de formation.

Un certain nombre de rapports ont été produits dans le cadre de l'initiative. Les rapports détaillés des enquêtes, des groupes de discussion, des groupes de discussion avec des experts ainsi que les analyses de la documentation et du contexte sont tous affichés sur le site Web du CSRHSGE. On trouvera les détails à l'Annexe 3.

Phase III : Élaboration et validation de la Stratégie de formation

À partir des résultats des Phases I et II, un modèle stratégique a été élaboré pour la stratégie de formation et présenté en février 2007 au CSRHSGE. En tenant compte de la rétroaction au sujet de ce modèle, celui-ci a été perfectionné et présenté sous forme d'atelier à cinq groupes d'intervenants et intervenantes clés réunis à Halifax en juin 2007. Voici ces groupes :

- des responsables de l'élaboration des politiques pour les services éducatifs et de garde à l'enfance, représentés par les directrices provinciales/territoriales de ces services;

- des établissements postsecondaires, représentés par le Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique;
- des syndicats, représentés par le Groupe de travail national du Syndicat canadien de la fonction publique sur les garderies;
- des employeurs, formateurs, groupes de travail, et organisations nationales de services de garde, représentés par le CSRHSGE;
- le comité directeur de l'initiative Stratégie de formation.

La stratégie proposée a reçu l'appui de tous les groupes; elle a été améliorée pour être ensuite présentée dans ce rapport.

1.2 PORTÉE ET LIMITES

L'initiative Stratégie de formation a pour but d'uniformiser les programmes d'études et de formation dans le secteur de la petite enfance partout au Canada et d'en améliorer la qualité. Elle vise aussi à augmenter la taille de la main-d'œuvre qualifiée des services de garde à l'enfance et à accroître ses compétences afin de répondre aux besoins repérés. La Phase I de l'initiative a donné lieu à des enquêtes auprès des étudiantes, des diplômées et des enseignantes dans les établissements d'enseignement et de formation postsecondaires en ÉPE. Puisque beaucoup de travailleurs des services de garde n'ont pas de formation postsecondaire, nous avons étudié les mécanismes qui permettraient à ce personnel d'obtenir un diplôme en ÉPE, plutôt que de songer à d'autres modes de formation. Pour respecter les buts et activités de l'initiative, ce rapport met l'accent sur les personnes détenant un diplôme postsecondaire en ÉPE ou sur le point d'en obtenir un, sur les programmes d'éducation en ÉPE offerts dans les établissements postsecondaires et sur le perfectionnement professionnel offert à la main-d'œuvre qualifiée des services de garde.

Responsables des services de garde en milieu familial

Étant donné les buts de l'initiative Stratégie de formation (décrits ci-dessus), cette initiative s'est concentrée sur les exigences de formation postsecondaire telles que décrites dans les cadres de réglementation provinciaux et territoriaux. Puisqu'il n'y a pas de province ni de territoire qui exige un diplôme postsecondaire pour travailler comme responsable d'un service de garde en milieu familial, les exigences pour cette formation n'ont pas été abordées de manière spécifique – d'autant plus qu'une des grandes préoccupations de l'initiative était de répondre aux besoins des employeurs; il y a peu d'employeurs qui offrent des services de garde en milieu familial dans les provinces et territoires où les responsables de garde familiale détiennent un permis individuel. Toutefois, dans les provinces où existe un modèle d'agences de services de garde en milieu familial, on a tenu compte des enjeux de formation pour les intervenantes faisant des visites à domicile et qui, pour la plupart, doivent détenir un diplôme en ÉPE et sont employées par une agence de services de garde en milieu familial. En Ontario et en Alberta, où existe ce modèle d'agences, les groupes de discussion avec les employeurs comprenaient des directeurs d'agences de services de garde en milieu familial qui ont exposé les besoins spécifiques de formation des intervenantes faisant des visites à domicile.

Les besoins de formation de deux autres groupes n'ont pas été spécifiquement abordés, car ils n'entraient pas dans le cadre de cette étude.

Le personnel des services de garde autochtones

Cette initiative ne visait pas à aborder les besoins spécifiques de la main-d'œuvre des services de garde autochtones. Dans un certain nombre de provinces et territoires, la responsabilité des services de garde autochtones incombe en grande partie au gouvernement fédéral ou à un gouvernement des Premières Nations. Comme pour d'autres études sur les ressources humaines entreprises par le CSRHSGE, il a été jugé que ces questions ne pouvaient pas être abordées dans le contexte d'une étude pancanadienne. Il existe au Canada 407 communautés des Premières Nations et des Inuits, et il y a de nombreuses perspectives sur les enjeux et approches en ce qui a trait à la petite enfance. Une autre étude est nécessaire afin de prendre en compte les besoins spécifiques de formation et les caractéristiques du contexte culturel des services éducatifs et de garde à l'enfance autochtones. Le CSRHSGE peut vouloir établir des liens avec le Cercle d'apprentissage à la petite enfance autochtone et le Conseil des ressources humaines autochtones du Canada, afin de discuter de la manière dont voudraient procéder les communautés des Premières Nations et les autres groupes autochtones.

Dans la mesure du possible, des employeurs dirigeant des services de garde pour une population à prédominance autochtone ont participé aux groupes de discussion, mais les questions touchant la formation pour les populations ou les services de gardes autochtones n'ont pas été au centre des discussions.

Personnel des services de garde pour les enfants d'âge scolaire

Parmi les employeurs ayant participé aux groupes de discussion avec les employeurs, un certain nombre dirigeaient des services de garde pour les enfants d'âge scolaire; ces services de garde étaient soit combinés à des services de garde pour enfants d'âge préscolaire, soit consacrés uniquement aux enfants d'âge scolaire. Au fil des discussions, il est devenu évident que de nombreux enjeux spécifiques au personnel travaillant dans les services de garde pour les enfants d'âge scolaire sont différents des enjeux concernant le personnel travaillant dans les services de garde pour les enfants plus jeunes.

- Six provinces et territoires n'exigent pas de diplôme postsecondaire pour le personnel travaillant dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire : la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Québec, l'Île-du-Prince-Édouard, le Nunavut et les Territoires du Nord-Ouest.
- Certains établissements postsecondaires offrent un cours pour s'occuper des enfants d'âge scolaire, mais ordinairement dans le cadre d'un programme général en ÉPE qui met l'accent sur les enfants plus jeunes.
- Les emplois dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire sont souvent à temps partiel, les postes étant occupés par des élèves du secondaire ou par des étudiantes fréquentant un collège ou une université.
- Dans les sessions des groupes de discussion, les employeurs des services de garde pour les enfants d'âge scolaire ont fait remarquer que, dans ces programmes, le personnel doit posséder des qualités et compétences différentes de celles qui sont nécessaires pour l'éducation et les soins des enfants d'âge préscolaire.

Pendant la phase de consultation de l'initiative Stratégie de formation, il est devenu évident que les enjeux liés aux services de garde pour les enfants d'âge scolaire et les besoins de formation de leurs éducatrices nécessitaient une attention particulière qui n'entraînait pas dans le cadre de cette initiative. Les questions et les préoccupations touchant le personnel des services de garde pour les enfants d'âge scolaire, afin de donner aux enfants plus âgés un environnement de qualité, sont souvent éclipsées par les questions plus larges des services éducatifs et de garde à l'enfance. Il est suggéré de mener une autre initiative consacrée aux enjeux spécifiques en matière de ressources humaines pour le personnel des services de garde pour les enfants d'âge scolaire,

y compris les conditions et l'environnement de travail, de même que les lacunes sur le plan de la formation, les besoins et les problèmes.

Un des plus grands défis pour l'élaboration d'une stratégie pancanadienne était de développer une approche pertinente pour les stratégies politiques et les formateurs de chaque province et territoire. La stratégie devait relever les différences significatives qui existent entre les provinces et territoires – exigences sur le plan de la formation, infrastructure des systèmes, accès aux études postsecondaires et contenu de la formation spécifique aux programmes en ÉPE –, et elle devait également proposer des méthodes que chaque province et territoire pouvaient employer, où qu'ils se situent.

Plusieurs rapports et documents d'information ont été produits tout au cours de l'initiative. Une liste de ces documents, qui sont tous accessibles sur le site Web du CSRHSGE, est donnée à l'Annexe 3. Ces rapports contiennent les résultats détaillés des Phases I et II de l'initiative.

SECTION 2. LE TABLEAU ACTUEL

Dans l'élaboration d'une stratégie de formation pour le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance, beaucoup de facteurs contextuels et de conditions environnementales ont été pris en compte. Une grande partie de ces facteurs et conditions échappent à la portée et au contrôle du secteur lui-même, mais ils auront une incidence sur la mise en œuvre de la stratégie et sur son succès.

2.1 FACTEURS CONTEXTUELS

Il nous faut tenir compte des nombreux facteurs contextuels qui ont été relevés ainsi que de leur incidence sur la formation et sur d'autres défis liés aux ressources humaines pour ce secteur.

Pénuries de main-d'œuvre

À l'instar de beaucoup d'autres pays industrialisés, le Canada doit relever des défis au chapitre de la taille et de la capacité de sa main-d'œuvre. Ces défis comprennent :

Une main-d'œuvre vieillissante

Selon Statistique Canada, en 2011 près d'un cinquième des baby-boomers – ceux qui sont nés entre 1946 et 1964 – auront au moins 61 ans. Le vieillissement de la population aura une incidence sur la main-d'œuvre, et on s'attend à ce que ce facteur soit aggravé du fait que les travailleurs prennent leur retraite plus tôt et qu'il y a moins de jeunes qui entrent sur le marché du travail.

- En 1991, 29 % de la population active se situait dans la tranche d'âge des 45 à 64 ans. En 2011, on s'attend à ce que ce taux augmente à 41 %⁴.
- Entre 1997 et 2000, 43 % des personnes qui ont pris leur retraite l'ont fait avant l'âge de 60 ans, alors que ce taux n'était que de 29 % entre 1987 et 1990⁵.
- Les éducatrices et aides-éducatrices de la petite enfance vieillissent également. Entre 1991 et 2001, le nombre de personnes exerçant ces professions et âgées de moins de 25 ans a chuté de 12 % comparativement à une baisse de 5 % pour l'ensemble des professions. Dans la même période, il y a eu une augmentation de 11 % du nombre des éducatrices et aides-éducatrices de la petite enfance âgées de plus de 40 ans, comparativement à une augmentation de 9 % pour l'ensemble des professions.⁶

⁴ Ressources humaines et Développement social Canada, *Défis posés par le vieillissement de la main-d'œuvre : Un survol de la question*, mai 2002. Extrait le 5 avril 2007 de www.rhdsc.gc.ca/fr/pt/psait/ctv/vm/02survol.shtml, et rapporté par Malatest et Associés (2003) : *Le vieillissement de la main-d'œuvre et les répercussions sur le développement des ressources humaines pour les conseils sectoriels*, février 2003, www.councils.org/tasc/nav.cfm?s=publications&p=index&l=f.

⁵ Statistique Canada, « Retraite anticipée : tendances », *L'emploi et le revenu en perspective*, septembre 2001, vol. 2, no 9. Extrait le 23 mai 2007 de www.statcan.ca/francais/studies/75-001/00901/hi-fs_200109_01_a_f.html.

⁶ Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D. et Tougas, J. (2004). *Un travail à valoriser : le secteur des services de garde à l'enfance au Canada*, Ottawa (ON), Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, p. 21.

Pénurie croissante de main-d'œuvre spécialisée et importance de la formation postsecondaire

- Des études postsecondaires sont maintenant exigées pour environ 70 % des emplois à combler au Canada⁷.
- Les perspectives d'emploi pour les personnes qui ne détiennent pas de diplôme d'études postsecondaires sont peu reluisantes. Le taux de chômage pour les 25 à 29 ans dans cette catégorie est de 43 % plus élevé que pour les diplômés des collèges et des universités⁸.

Dépendance croissante envers l'immigration pour accroître la population active

- Les données du recensement révèlent que les immigrants qui se sont établis au Canada durant les années 1990, et qui faisaient partie de la population active en 2001, constituaient près de 70 % de la croissance totale de la population active survenue au cours de la décennie. Si les taux d'immigration se maintiennent, c'est toute la croissance de la population active qui pourrait être attribuable aux immigrants récents d'ici 2011⁹.
- Les données du Recensement de 2001 révèlent qu'un écart important des conditions sur le marché du travail persiste entre les immigrants qui se sont établis au Canada entre 1996 et 2000 et les Canadiens nés au pays. En 2001, 65,8 % des immigrants récents âgés de 25 à 44 ans occupaient un emploi, comparativement à 81,8 % des Canadiens du même âge nés au pays. Le taux de chômage des immigrants récents (12,1 %) était près de deux fois plus élevé que celui des Canadiens nés au pays (6,4 %) ¹⁰.

Afin de relever ces défis, de plus en plus d'initiatives et de stratégies de recrutement sont mises en place par tous les secteurs pour attirer et recruter des étudiants et de jeunes adultes. La compétition provenant d'autres secteurs – qui peuvent offrir de meilleurs salaires et avantages sociaux et des conditions de travail alléchantes – aura une incidence sur le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance et sur sa capacité à recruter des personnes compétentes, particulièrement pour les emplois dans les services de garde réglementés. Les conseillers en orientation des écoles secondaires et les conseillers à l'emploi doivent être informés des avantages d'une carrière dans les services éducatifs et de garde à l'enfance. De même, l'incidence importante de la population immigrante sur la croissance de la population active souligne la nécessité d'améliorer, par des mécanismes appropriés, la capacité d'évaluer et de reconnaître les diplômés internationaux.

⁷ Conseil canadien sur l'apprentissage (décembre 2006). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*. Extrait le 25 mai 2007 de www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/30F5C520-B333-4071-8C54-7B2E96D66CF6/0/PSEReport2006FR.pdf.

⁸ Compétences Canada (août 2004). *Métiers spécialisés : Une carrière pour bâtir ton avenir*. Extrait le 31 mai 2007 de www.metiersspecialises.ca/media/backgrounder_fre.pdf.

⁹ Statistique Canada (2003). « Recensement de la population : activités sur le marché du travail, profession, industrie, catégorie de travailleurs, lieu de travail, mode de transport, langue de travail et travail non rémunéré », *Le Quotidien*, 11 février 2003. Extrait le 31 mai 2007 de www.statcan.ca/Daily/Francais/030211/q030211a.htm.

¹⁰ Ibid.

Les femmes sont de plus en plus nombreuses à fréquenter les établissements postsecondaires

Statistique Canada relève que les femmes sont désormais majoritaires sur le plan des études de premier cycle à temps plein, et les effectifs féminins sont presque à égalité avec les effectifs masculins aux deuxième et troisième cycles. La participation des femmes aux études de premier cycle est passée de 53 % à 58 % au cours des années 1990¹¹.

- Entre 1992 et 2001, le nombre de diplômés universitaires masculins a légèrement diminué de 1 %, tandis que le nombre de femmes diplômées a augmenté de 10 %. En 2001, les femmes représentaient près de 60 % des diplômés¹².
- De fortes hausses ont aussi été observées quant à la proportion de diplômées. Les taux d'obtention de diplôme, grâce auxquels on établit le pourcentage de diplômés parmi les gens qui ont atteint l'âge « type » d'achèvement des études, ont généralement augmenté tant chez les hommes que chez les femmes dans tous les domaines d'études. Toutefois, en 1998, le taux d'obtention du baccalauréat se situait à 26 % chez les femmes, comparativement à 21 % chez les hommes. Au niveau de la maîtrise, le taux a presque doublé en sept ans chez les femmes, passant de 3 % en 1991 à 6 % en 1998, année où il devait dépasser le taux enregistré chez les hommes (5 %). Il n'y a qu'au niveau du doctorat que le taux enregistré chez les hommes est demeuré supérieur à celui observé chez les femmes (1,2 % contre 0,7 %). Chez les deux sexes, les taux ont doublé dans les sept ans compris entre 1991 et 1998¹³.

Étant donné que la très grande majorité des éducatrices de la petite enfance sont des femmes, il est important de remarquer les tendances relatives à la participation des femmes aux études postsecondaires. Au cours de la dernière décennie, on a observé la tendance persistante du nombre croissant des femmes qui poursuivaient des études postsecondaires. D'une part, en vertu de cette tendance, davantage de femmes choisissent parmi une plus grande gamme de carrières, et moins nombreuses sont celles qui optent pour l'ÉPE. D'autre part, si on augmente la scolarité pour le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance, et que les salaires augmentent de façon corrélative, ce secteur pourra représenter une option intéressante parmi les choix de programmes d'études postsecondaires.

Incidence du secteur de l'éducation

Au Canada, les services éducatifs et de garde à l'enfance sont habituellement gérés et administrés par les ministères responsables des services sociaux ou communautaires. Il y a quelques exceptions : en Saskatchewan, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut, cette responsabilité incombe au ministère chargé de l'éducation. À l'Île-du-Prince-Édouard, le ministère des Services sociaux et des Aînés et celui de l'Éducation collaborent pour la gestion et le soutien des programmes d'éducation de la petite enfance.

¹¹ Statistique Canada, *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme des indicateurs pancanadiens de l'éducation 2005*. Extrait le 31 mai 2007 de www.statcan.ca/francais/freepub/81-582-XIF/81-582-XIF2006001.htm.

¹² Ibid.

¹³ Statistique Canada, « Réussite scolaire : l'écart entre les garçons et les filles », section « Tendances des inscriptions au collège et à l'université », *Le Quotidien*, octobre 2004, no 4. Extrait le 30 mai 2007 de www.statscan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/mafe_f.htm.

On remarque partout au Canada des tendances émergentes indiquant l'intérêt croissant et la participation accrue du secteur de l'éducation, ce qui peut présenter un contexte unique pour envisager des options pour la formation :

Prestation des programmes de services de garde

- Partout au Canada, les ministères responsables de l'Éducation s'intéressent et participent davantage à l'élaboration et à la prestation de programmes dans le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance. Dans beaucoup de provinces et territoires, les programmes de prématernelle et les services de garde préscolaires relèvent du secteur de l'éducation (Ontario, Nouvelle-Écosse, Colombie-Britannique, Saskatchewan, Yukon, Manitoba). À l'exception du programme de prématernelle de l'Ontario – qui dure depuis longtemps –, ces programmes ne sont pas universels, mais ciblent les enfants dont la réussite scolaire est douteuse ou sont offerts de façon limitée dans le cadre d'un programme pilote. Dans d'autres provinces (Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve et Labrador), des programmes à court terme de préparation à l'école ou d'orientation peuvent être offerts dans des commissions scolaires sélectionnées. Le niveau de formation requis pour les éducatrices appelées à travailler dans les programmes parrainés par l'Éducation peut varier et aller jusqu'au baccalauréat en éducation.
- Dans certains cas (Colombie-Britannique et Terre-Neuve-et-Labrador), les parents doivent accompagner leurs enfants pour le programme préscolaire. En Alberta, le ministère de l'Éducation est responsable des services à la petite enfance pour les enfants chez lesquels on a diagnostiqué des troubles du développement. À l'île-du-Prince-Édouard, la prématernelle est un programme communautaire réglementé, faisant partie du système des services éducatifs et de garde à l'enfance, et est financée par le gouvernement provincial – le ministère de l'Éducation et celui des Services sociaux et des Aînés partagent la responsabilité du programme de prématernelle, le ministère de l'Éducation s'occupant au premier chef du financement et du soutien pour les programmes éducatifs.
- La tendance actuelle de la contribution de l'Éducation dans les services éducatifs et de garde à l'enfance au Canada est également observée ailleurs en Amérique du Nord et en Europe. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) rapporte qu'au Mexique l'éducation préscolaire des enfants de 3 à 6 ans est offerte par l'État, et que près de 90 % des enfants participent à ces programmes. Aux États-Unis, le National Institute for Early Education Research rapporte que 38 des 50 États offrent maintenant des programmes de prématernelle aux enfants de quatre ans. De nombreux États ont déclaré avoir comme objectif d'offrir l'accès universel, et certains États offrent maintenant des programmes préscolaires aux enfants de trois ans. En Europe, les ministères de l'Éducation contribuent depuis longtemps à l'éducation de la petite enfance. Ces dernières années, certains pays européens ont même confié au ministère de l'Éducation la responsabilité de tous les services éducatifs et de garde à l'enfance.

Des possibilités d'emploi accrues pour les éducatrices de la petite enfance

L'augmentation des possibilités de carrières pour les éducatrices de la petite enfance est depuis longtemps une priorité du secteur de la petite enfance. Le rapport de l'étude sectorielle menée en 1998 sur les services de garde, *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main-d'œuvre*, a souligné que « les intervenantes ont besoin d'une infrastructure pour soutenir leur croissance en tant que main-d'œuvre

consacrée à la petite enfance et pour étendre leur champ d'action au-delà des installations de garde ». Une des recommandations du rapport de l'étude sectorielle était de :

Soutenir et développer des stratégies pour faciliter la mobilité des intervenantes des services de garde et des autres services connexes dédiés à la petite enfance, par exemple pour l'avancement professionnel et les « grilles » de carrière (mouvement latéral)¹⁴.

Il est évident qu'il y a maintenant beaucoup plus de possibilités d'emploi pour les éducatrices de la petite enfance détenant un diplôme postsecondaire, et que ces dernières sont plus nombreuses. Les éducatrices de la petite enfance trouvent des emplois dans plusieurs initiatives des ministères de l'Éducation dont nous avons déjà parlé, de même que dans des programmes d'éducation familiale, des centres de ressources pour les familles et des programmes d'alphabétisation précoce. Ces dernières années, dans tous les territoires et provinces, davantage d'initiatives touchant l'apprentissage précoce ont été mises sur pied à l'extérieur du système des services de garde réglementés, ce qui offre aux éducatrices de la petite enfance de plus en plus de possibilités d'emplois et de carrières.

2.2 CONDITIONS FAVORABLES

Au Canada, la responsabilité tant pour l'éducation que pour l'élaboration et la prestation des programmes du secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance est de compétence provinciale ou territoriale. Pour l'élaboration d'une Stratégie de formation pancanadienne, il faut tenir compte du contexte propre à chacun des 13 provinces et territoires canadiens. Il est clair qu'une stratégie de formation visant à améliorer la qualité de la formation dans le secteur de la petite enfance, à l'uniformiser et à augmenter la taille et les compétences de la main-d'œuvre des services de garde sera efficace seulement si elle fait partie intégrante d'un effort concerté et systématique pour planifier et mettre en œuvre une approche globale pour les services éducatifs et de garde à l'enfance.

L'incidence d'une stratégie de formation dépendra des conditions existantes qui pourront en favoriser les orientations. Dans chaque province et territoire, ces « conditions favorables » comprennent les caractéristiques des politiques et de l'environnement, caractéristiques qui ont une incidence sur l'accessibilité et la qualité de la formation et sur les compétences et la taille de la main-d'œuvre. Bien que les conditions suivantes soient cruciales pour le succès d'une stratégie de formation, la capacité d'exercer sur elles une influence dépasse, en grande partie, le cadre de ce travail :

- **Salaires et conditions de travail** pour les éducatrices de la petite enfance, par exemple les niveaux salariaux, les avantages sociaux, les subventions salariales, les descriptions de tâches bien définies et l'environnement de travail.
- **Cadres de réglementation provinciaux et territoriaux**, y compris les exigences relatives au type et à la durée de la formation, les exigences en matière de perfectionnement professionnel, les processus d'agrément et d'équivalence, et le nombre requis d'éducatrices de la petite enfance qualifiées.
- **Stratégies de recrutement et de rétention**, y compris les campagnes de sensibilisation à la carrière,

¹⁴ Beach, J., Bertrand, J. et Cleveland, G. (1998). *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main-d'œuvre*, Ottawa (ON), Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, p. 142.

les bourses d'études, l'évaluation des diplômes étrangers, les programmes de mentorat, la disponibilité de l'Évaluation et reconnaissance des acquis et les possibilités d'avancement professionnel.

- **Politiques publiques**, y compris le financement pour l'exploitation et les dépenses en capital pour les services de garde réglementés, le financement pour la formation dans le secteur de la petite enfance et le perfectionnement professionnel, l'étendue des partenariats avec d'autres secteurs, les initiatives en matière de politiques familiales (par exemple les dispositions pour les congés de maternité ou les congés parentaux et les prestations), et les initiatives ou ententes fédérales, provinciales et territoriales au sujet de la formation – à l'intérieur et à l'extérieur du secteur des services de garde.
- **Accès à l'éducation et à la formation postsecondaires**, y compris la disponibilité de programmes menant à un certificat ou à un diplôme (y compris les diplômes universitaires), des frais de scolarité abordables, des modèles de prestation souples, et la possibilité d'ententes entre les collèges et les universités.
- **Partenariats professionnels**, y compris des organisations fortes et stables dédiées à la petite enfance, l'établissement de partenariats et de liens entre les établissements postsecondaires, la responsabilité partagée pour le perfectionnement professionnel, et la communication continue entre les collègues, universités, garderies, organisations et le gouvernement.
- **Recherche, données et évaluation** pour soutenir l'élaboration de programmes d'études postsecondaires, appuyer l'élaboration de cadres pour l'apprentissage des jeunes enfants, l'évaluation des pratiques exemplaires, et l'évaluation de l'influence qu'exerceront sur la main-d'œuvre future des services éducatifs et de garde à l'enfance les tendances démographiques et les tendances de la main-d'œuvre.

2.3 NORMES PROFESSIONNELLES

Une norme professionnelle est une description écrite des compétences, habiletés et connaissances de base requises pour bien exercer une profession spécifique, de même que des comportements qui sont acceptables tant à l'endroit des bénéficiaires du service qu'à l'endroit des collègues.

Les normes professionnelles sont à la base d'une grande partie du travail d'élargissement des ressources humaines confié aux conseils sectoriels. Par ailleurs, elles offrent un cadre pour la formation et le perfectionnement dans le secteur.

Les normes professionnelles sont utilisées :

- comme source d'information pour orienter l'élaboration de programmes d'études pour l'éducation et la formation postsecondaires;
- pour aider les employeurs à exposer les compétences dont ils ont besoin dans leur milieu de travail particulier;
- comme outil de référence pour la certification de la main-d'œuvre et l'agrément des programmes postsecondaires;
- pour connaître les critères reconnus de pratiques exemplaires;
- comme outil de référence pour la description des tâches, et pour fixer les objectifs pour la pratique et l'évaluation du rendement;
- pour soutenir la sensibilisation à la carrière et le recrutement, le perfectionnement professionnel, et

- pour orienter le cheminement de carrière;
- pour identifier les besoins en matière de perfectionnement professionnel.

Les normes professionnelles sont un des fondements de la Stratégie de formation. On traitera davantage de leur pertinence dans les sections suivantes.

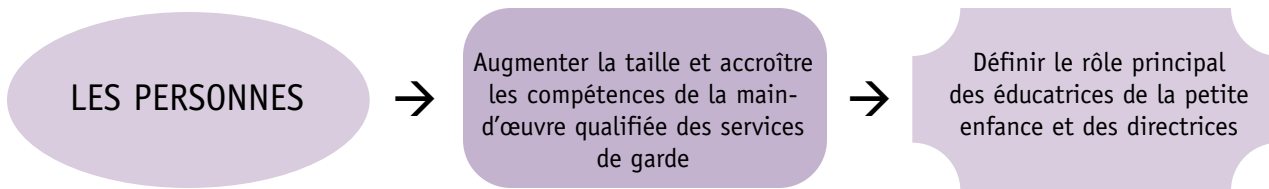
2.4 LA STRATÉGIE DE FORMATION

Les facteurs contextuels, les conditions favorables et les normes professionnelles orientent la Stratégie de formation et déterminent les conditions qui auront une influence sur son efficacité. Les phases de l'initiative consacrées à la collecte de données et à la consultation nous ont donné de l'information et ont permis de relever les questions qui doivent être abordées dans la stratégie. Tous ces résultats ont mené à la Stratégie de formation qui est proposée en trois volets, et qui est schématisée dans le diagramme stratégique présenté au début de ce rapport. Les sections 3, 4 et 5 de ce rapport donnent des détails pour chacun des trois volets de la stratégie. Chacune de ces trois sections est présentée en fonction de trois questions principales:

- **Qu'est-ce qui a été fait?** Présente le résumé des récentes études canadiennes pertinentes et relève les tendances internationales qui orientent la stratégie.
- **Qu'avons-nous appris de l'initiative Stratégie de formation?** Présente les principaux résultats des Phases I et II de l'initiative.
- **Quelle est la situation actuelle?** Identifie les activités présentes qui ont été prises en compte pour l'élaboration de la stratégie.
- **Pour aller de l'avant.** Expose la stratégie recommandée pour chaque volet et indique les approches proposées pour mettre en œuvre la stratégie.

SECTION 3. LES PERSONNES : AUGMENTER LA TAILLE DE LA MAIN-D'ŒUVRE QUALIFIÉE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE ET ACCROÎTRE SES COMPÉTENCES

Les sociétés de l'OCDE abandonnent de nos jours les notions traditionnelles de « garde d'enfants » pour adopter des ambitions axées davantage sur le développement des jeunes enfants. Ils attendent des centres de service à la petite enfance qu'ils soient l'étape fondamentale de l'apprentissage tout au long de la vie, qu'ils traitent avec sensibilité les questions d'immigration et culturelles, qu'ils répondent de façon appropriée aux besoins spéciaux des enfants et qu'ils fournissent un soutien individualisé à chaque enfant dans les moments de vulnérabilité ou de stress. Les professionnels des services éducatifs et de garde à l'enfance et les enseignants sont également censés participer à l'évaluation des réalisations et de l'apprentissage. De plus en plus, ils recevront une formation qui les aidera à percevoir le centre comme une organisation d'apprentissage exigeant une participation collective intense en planification stratégique, auto-évaluation et planification du perfectionnement professionnel. En somme, un nouveau profil du professionnel des services éducatifs et de garde à l'enfance voit le jour¹⁵.



3.1 QU'EST-CE QUI A ÉTÉ FAIT?

Ces 10 dernières années, on a entrepris beaucoup d'études pancanadiennes qui ont une incidence sur l'initiative Stratégie de formation. Ces études comprennent celles qui se sont penchées sur les questions touchant aux ressources humaines dans le secteur des services de garde à l'enfance, à la qualité des milieux de garde, et aux compétences et habiletés requises pour la main-d'œuvre des services de garde.

L'étude sur le secteur des services de garde à l'enfance

En 1996, Développement des ressources humaines Canada et un comité directeur composé de 36 membres¹⁶ ont entrepris une étude sur le secteur des services de garde, laquelle faisait partie d'une série d'études consacrées aux défis de ressources humaines que doivent relever divers secteurs de l'économie. C'était la première étude du genre pour un secteur consacré aux « services sociaux ». L'étude a présenté un aperçu de la main-d'œuvre des services de garde, des exigences des réglementations provinciales et territoriales, et des établissements postsecondaires et organisations professionnelles qui dispensaient la formation pour l'éducation à l'enfance et le perfectionnement professionnel. On y trouvait une estimation de l'offre et de la demande pour l'avenir et l'étude déterminait trois principaux défis : l'environnement de travail, les compétences, et la

¹⁵ Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Canada, note de présentation*, Paris

¹⁶ Le comité directeur a été un précurseur de la Table ronde pour le développement des ressources humaines du secteur des services de garde à l'enfance, qui a été instituée en 2000 et qui est devenue le CSRHSGE à l'automne 2003.

reconnaissance et le respect. Le rapport de l'étude sectorielle de 1998 qui en a résulté – *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main-d'œuvre*¹⁷ – a souligné la nécessité de s'engager pour la création d'une main-d'œuvre bien formée et compétente. On y recommandait, pour le personnel en garderie, un niveau minimum de formation et d'éducation de deux années d'études postsecondaires en ÉPE ou l'équivalent. On y exposait également le rôle clé des directrices qui sont les « gardiennes » de la qualité des programmes, de même que la nécessité d'un niveau d'instruction plus élevé pour ces dernières.

Oui, ça me touche!

L'initiative *Oui, ça me touche!* a produit, de 1998 à 2000, trois études :

- 1) la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie;
- 2) une étude sur la qualité dans les garderies; et
- 3) une étude sur la qualité des services de garde réglementés en milieu familial.

La deuxième étude a recueilli des données sur 318 classes de 234 garderies¹⁸. *Des milieux accueillants où l'on apprend : la qualité dans les garderies au Canada*¹⁹ a reconnu que l'éducation postsecondaire dans le domaine de l'ÉPE est un indicateur clé de qualité et a découvert qu'on dispose de programmes de meilleure qualité lorsque les membres du personnel des services de garde détiennent un diplôme postsecondaire en ÉPE. Le rapport a recommandé que, d'ici 2007, tous les membres du personnel responsables d'un groupe d'enfants aient terminé au moins un programme d'études postsecondaire de deux ans en éducation de la petite enfance, et qu'une formation supérieure en leadership et en administration soit offerte aux directrices de garderie ou à celles qui voulaient le devenir.

Une analyse plus poussée des données de la collection *Oui, ça me touche!* a été réalisée pour le projet *Quality by Design* de Childcare Resource and Research Unit. On a comparé les résultats des classes qui atteignaient la note de 6 ou 7 sur les échelles d'évaluation ÉE-EGS-R et ÉE-ENT-P²⁰ (qui comptent 7 points) avec les résultats des classes qui atteignaient une note de 3 ou moins²¹. Les programmes qui obtenaient une plus haute note étaient plus susceptibles que ceux qui obtenaient une note plus faible d'avoir un personnel dont au moins deux membres détenaient un diplôme d'un minimum de deux ans d'études en ÉPE; de pratiquer l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation formelle ou l'établissement régulier d'objectifs; d'offrir la formation sur le lieu de travail où

¹⁷ Beach, J., Bertrand, J. et Cleveland, G. (1998). *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main-d'œuvre – Au-delà de l'amour des enfants*, Ottawa (ON), Comité directeur des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

¹⁸ Tel que mesuré par l'échelle d'interaction des fournisseurs de service d'Arnett (1989) : Caregiver interaction scale, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol.10., p. 541-552; et par Harms, T., Clifford, R. et Cryer, D. (1998), *Early childhood environmental rating scale: Revised edition*, New York, Teachers College Press; et Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R. (2003), *l'Échelle d'évaluation : environnement des nourrissons et des tout-petits (Infant/toddler environment rating scale: Revised edition, en anglais)*, New York, Teachers College Press.

¹⁹ Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000), *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les garderies au Canada*, Guelph (ON), Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, University of Guelph.

²⁰ L'Échelle d'évaluation : Environnement de garde scolaire – révisée (ÉE-EGS-R; en anglais : Early Childhood Environment Rating Scale - Revised) et l'Échelle d'évaluation : environnement des nourrissons et des tout-petits (ÉE-ENT-P; Infant Toddler Environment Rating Scale en anglais) sont conçues pour évaluer les programmes pour les enfants d'âge préscolaire jusqu'à la prématernelle, de deux ans et demi à cinq ans (ÉE-EGS-R), et pour les nourrissons et les tout-petits jusqu'à l'âge de 30 mois (ÉE-ENT-P). Chaque échelle contient de nombreux items regroupés selon 7 sous-échelles. Pour plus d'information sur les échelles, consultez le site www.fpg.unc.edu/~ecers.

²¹ Friendly, M., Beach, J. et Doherty, G. (2005) *What do Canada's "best" centres and "worst" centres look like? A descriptive analysis of highest and lowest scoring centres in the You Bet I Care! data sets*, Toronto (ON), Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.

l'on enseigne l'approche sans préjugés, le respect de la diversité culturelle et les soins aux enfants ayant des besoins spéciaux; et d'offrir un congé payé à la directrice et au personnel afin de leur permettre de suivre un programme de perfectionnement professionnel.

Que doit refléter un nom?

Au Symposium national sur la formation parrainé en novembre 2003 par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et par l'Association des collèges communautaires du Canada, on a discuté longuement de la nécessité de trouver un « nom » approprié pour la prestation de soins et de services éducatifs aux jeunes enfants et pour les personnes qui dispensent ce service. À la suite du symposium, un rapport a été préparé pour la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance²². Ce rapport souligne l'importance d'un nom qui peut devenir largement reconnu et compris par tous – comme une « infirmière » dans le système de soins de santé –, qui sert à l'identification professionnelle et qui reflète les connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour ce travail. Les titres discutés incluaient : intervenantes en éducation de la petite enfance, professionnelles des services de garde, intervenantes en services éducatifs et de garde à l'enfance, travailleuses en garderie et éducatrices de la petite enfance. Le but du rapport était de favoriser la discussion au sein du secteur et il n'a pas fait de recommandations; toutefois, il a fait état d'autres enquêtes déjà menées où le terme choisi pour les personnes était « éducatrice de la petite enfance », et le terme choisi pour le travail était « éducation de la petite enfance ».

Normes professionnelles pour les intervenantes et pour les gestionnaires

Ainsi que nous l'avons mentionné à la Section 1, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, en partenariat avec l'Association des collèges communautaires du Canada, a lancé un important projet de recherche axé sur les enjeux de ressources humaines auxquels est confronté le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance au Canada. Un des résultats de ce travail a été l'élaboration des *Normes professionnelles pour les intervenantes en services de garde d'enfants*, en 2003²³.

Après la publication des *Normes professionnelles pour les intervenantes*, le CSRHSGE a entrepris l'élaboration de la *Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance*. Ces normes ont été confirmées en 2006 par le biais d'un important processus de consultation à travers le Canada, et elles donnent la description des connaissances, des compétences et des habiletés nécessaires pour les personnes dirigeant une variété de milieux de garde d'enfants²⁴.

L'étude de Mise à jour des données du marché du travail

En 2003, le CSRHSGE a entrepris une étude de Mise à jour des données du marché du travail pour déterminer les principaux changements survenus depuis la publication de l'étude *Le secteur de la garde à l'enfance*. La Mise à

²² Ferguson, E. (2004). *Que doit refléter un nom? – Document de réflexion*. Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

²³ Doherty, G. (2003). *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

²⁴ Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2006). *Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance*, Ottawa (ON).

jour des données du marché du travail a découvert que la satisfaction à l'égard du travail était faible surtout pour les personnes travaillant dans les garderies réglementées qui accueillaient les enfants à temps plein. Parmi les motifs de cette insatisfaction, on comptait les bas salaires et les faibles avantages sociaux; le manque de leadership en ce qui a trait aux programmes éducatifs, à la pédagogie et aux ressources humaines, ce qui une piètre qualité des programmes pour enfants et des environnements de travail pour le personnel; le manque d'accès à la formation et au perfectionnement professionnel; et le fait de devoir passer une grande partie des journées de travail à des activités de gardiennage plutôt qu'à des activités pour les jeunes enfants et aux pratiques pour lesquelles ces personnes avaient été formées. L'étude a également relevé qu'un nombre important d'étudiantes en ÉPE n'avaient pas du tout l'intention de travailler dans les services de garde réglementés, ou uniquement pour une courte période. Beaucoup planifiaient de trouver un emploi dans le secteur de l'éducation en tant que tel, ou dans des programmes « connexes » aux services éducatifs et de garde à l'enfance²⁵.

Les étudiantes en ÉPE de 10 établissements postsecondaires du Canada ont participé à l'enquête pour la Mise à jour des données du marché du travail; elles ont mentionné qu'elles se sentaient bien préparées à travailler avec des enfants au développement type; un peu moins bien préparées à travailler avec des professionnels des secteurs de l'éducation et des services sociaux, avec les parents et avec d'autres adultes dans leur environnement de travail; et beaucoup moins préparées à travailler avec les enfants ayant des besoins spéciaux.

L'étude de Mise à jour des données du marché du travail a reconnu l'importance d'une formation postsecondaire pour les éducatrices de la petite enfance, le besoin de leadership pédagogique, la faible culture en matière de gestion des ressources humaines et la migration des personnes compétentes qui abandonnent les services de garde pour des postes connexes à l'ÉPE. Les huit recommandations de la Mise à jour des données du marché du travail mettaient l'accent sur le rôle du CSRHSGE comme cadre d'action pour remédier aux problèmes de ressources humaines. Parmi les recommandations visant à soutenir une main-d'œuvre compétente, on note l'élaboration de stratégies de recrutement et de rétention, l'amélioration des pratiques de gestion et de leadership et l'aide apportée à cet effet, et l'affiliation accrue à des organisations professionnelles, des syndicats et des organisations de services de garde.

L'examen thématique de l'OCDE sur les services éducatifs et de garde à l'enfance

Entre 1998 et 2004, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a entrepris une étude thématique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance dans 20 pays, dont le Canada. Une démarche semblable a été mise en place dans chaque pays : un document d'information a été préparé par le pays à partir d'un cadre établi, et les réponses étaient données à un même ensemble de questions. Le document d'information a exposé le contexte pour le bénéfice d'une équipe de révision composée d'experts internationaux qui ont visité les programmes offerts à la petite enfance dans le pays étudié, pour ensuite préparer une *Note de présentation* pour ce pays; cette Note relevait les problèmes observés et formulait des recommandations pour y remédier. Dans la *Note de présentation* pour le Canada, l'équipe de révision de l'OCDE a souligné que la formation du personnel des services de garde ne mettait pas l'accent sur l'apprentissage ou la pédagogie, et qu'il n'y avait habituellement pas de groupe de référence professionnel plus important pour le personnel, ni de

²⁵ Parmi les programmes connexes, on compte les centres de ressources pour les familles, les programmes d'intervention précoce, les programmes pour les enfants autistiques, le système d'enseignement élémentaire, les programmes de visites à domicile et les services à la petite enfance dans des installations en milieu hospitalier.

perfectionnement professionnel, comme c'est le cas dans le système scolaire. Les experts ont recommandé que le Canada *examine les profils professionnels des services éducatifs et de garde à l'enfance*²⁶, *améliore les niveaux de recrutement et renforce la formation initiale et en cours d'emploi du personnel*. Ils ont proposé un profil professionnel spécifique pour les intervenantes des services éducatifs et de garde à l'enfance, qui sont formées au travail avec les jeunes enfants et avec les familles. Ils ont souligné que, dans d'autres pays, l'émergence de ce nouveau profil professionnel a entraîné de meilleurs niveaux de formation, de meilleurs salaires et conditions de travail pour le personnel, ce qui a eu un effet bénéfique sur les enfants²⁷.

3.2 QU'AVONS-NOUS APPRIS DE L'INITIATIVE STRATÉGIE DE FORMATION?

Les diplômées en éducation de la petite enfance sont en général bien préparées à travailler dans le secteur; les directrices ont besoin d'une formation plus longue²⁸

Les personnes ayant participé aux enquêtes et aux groupes de discussion – les étudiantes et les enseignantes en ÉPE, les éducatrices de la petite enfance et les employeurs, les agents émettant les permis et les experts – convenaient dans l'ensemble que l'éducation et la formation postsecondaires en ÉPE procurent aux diplômées les compétences et les connaissances nécessaires pour travailler dans les services de garde réglementés. La plupart d'entre elles sont très bien préparées à travailler avec les enfants au développement type, elles sont en mesure de faire une bonne planification des programmes éducatifs et elles peuvent communiquer assez bien avec les parents et avec les autres membres du personnel. Elles étaient moins bien préparées à travailler avec les enfants ayant des besoins spéciaux, de même qu'avec d'autres professionnels des milieux de l'éducation et des services sociaux.

Les employeurs²⁹ semblaient avoir à l'endroit des nouvelles diplômées des attentes réalistes et ils reconnaissent que toute nouvelle diplômée – quel que soit le secteur – a besoin d'une période de mentorat ou d'encadrement. Les employeurs s'accordaient pour dire que les nouvelles diplômées n'étaient pas prêtes à exercer un rôle de leadership, à travailler avec les enfants ayant des besoins spéciaux ou à travailler étroitement avec les parents. Toutefois, ils s'accordaient aussi pour dire que la solution n'était pas d'étoffer le programme d'études collégial de deux ans, mais d'apporter aux nouvelles diplômées un soutien sous la forme de mentorat ou d'encadrement pour les aider au départ, ce qui augmenterait les chances qu'elles demeurent dans le secteur des services de garde.

En plus de la formation, partout au pays les employeurs ont mentionné que l'attitude et les aptitudes personnelles sont des facteurs importants à prendre en considération chez les candidates à un poste en ÉPE. Voici les qualités

²⁶ « Profil professionnel » (« professional profile », lit-on dans la version anglaise du document de l'OCDE) est une expression souvent utilisée dans le contexte européen; au Canada, on utilise en anglais l'expression « occupational profile ». Cette expression recouvre le niveau d'instruction requis pour exercer une profession, les tâches principales, les conditions de travail, les salaires et avantages sociaux et les possibilités d'avancement professionnel.

²⁷ Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Canada, note de présentation*, Paris.

²⁸ On peut consulter les rapports des enquêtes menées auprès des étudiantes et des enseignantes pour une analyse détaillée sur les points de vue sur les programmes d'ÉPE à <http://www.ccsc-cssge.ca>.

²⁹ Il convient de souligner que la plupart des employeurs étaient également chargés de la direction des programmes. Aux fins des groupes de discussion de l'initiative Stratégie de formation, on considérait l'employeur comme la personne responsable d'embaucher et de superviser le personnel, à qui incombait également la gestion générale de la garderie.

qu'ils recherchent : un désir réel, sincère et profond de travailler avec les enfants; être enthousiaste, attentionnée, motivée et souple; et avoir du « gros bon sens ». Dans certaines régions du Canada, les employeurs ont souligné que s'ils sont incapables de trouver des diplômées en ÉPE qui possèdent la maturité requise et qui ont une bonne attitude au travail, ils préfèrent embaucher une personne qui n'a pas les diplômes nécessaires mais qui possède les qualités et l'attitude voulues; ils se chargent de la former et de la superviser sur le lieu de travail et ils demandent à l'employée de s'inscrire à un programme de formation à distance ou d'éducation permanente.

Il existe des préoccupations au sujet du calibre de certaines étudiantes

Même si la plupart des intervenants s'accordent pour dire que les diplômées en ÉPE étaient préparées à travailler dans le secteur, il existait des préoccupations :

- Plusieurs employeurs ont dit être préoccupés du fait qu'il n'y a pas de critères d'admissibilité très stricts pour s'inscrire dans les collèges communautaires, et que la politique d'admission « premier arrivé, premier servi » ouvre la porte à des personnes possédant des aptitudes scolaires très inégales. Beaucoup ont souligné que ce fait engendrait également un taux plus élevé de décrochage scolaire dans les programmes collégiaux d'ÉPE. Les employeurs étaient également préoccupés du fait que les conseillers en orientation dans les écoles secondaires, de même que les conseillers à l'emploi de Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC), semblaient dissuader les étudiantes et les personnes brillantes de s'inscrire à un programme d'études en ÉPE, en mentionnant le peu de possibilités et les bas salaires.
- En général, environ la moitié des enseignantes en ÉPE ont remarqué qu'au cours des cinq dernières années les aptitudes scolaires des étudiantes avaient diminué; environ 35 % ont remarqué une diminution de la moyenne scolaire des étudiantes au moment d'obtenir leur diplôme; et environ 30 % ont remarqué que davantage d'étudiantes ne terminaient pas le programme d'études. Les opinions étaient toutefois très variées et dépendaient de la durée du programme d'études :
 - o 61 % de celles qui enseignaient dans un programme d'un an menant à un certificat ont remarqué une diminution du calibre des étudiantes, comparativement à 55 % dans un programme de trois ans menant à un DEC et à 49 % dans un programme de deux ans menant à un diplôme;
 - o 29 % de celles qui enseignaient dans un programme menant à un DEC croyaient que le calibre des étudiantes était supérieur, comparativement à 11 % pour les programmes de deux ans menant à un diplôme, et à 5 % pour les programmes d'un an menant à un certificat.

Les employeurs ont souligné que, bien qu'il semble que le calibre des diplômées en ÉPE ait diminué au cours des dernières années, en réalité les comparaisons sont difficiles car la nature du travail dans les services éducatifs et de garde à l'enfance a changé et les attentes sont plus grandes. En plus de travailler avec les enfants et avec les familles, les éducatrices de la petite enfance doivent s'intégrer à une équipe, elles doivent être capables d'exposer leur philosophie et leur approche éducative, d'assimiler idées et connaissances, de travailler avec d'autres professionnels, et de régler des problèmes liés à la culture, à une gamme de besoins spéciaux des enfants, aux familles dysfonctionnelles et aux urgences familiales.

Les directrices ont besoin d'une formation plus longue

En général, on jugeait que les directrices avaient besoin d'une formation plus longue. Alors que 67 % des enseignantes croyaient que la durée de la formation en ÉPE pour les éducatrices de première ligne était suffisante, seulement 31 % croyaient que la formation des directrices était adéquate. Parmi celles qui ont

exprimé leur avis sur la durée de la formation :

- 31,7 % croyaient que les directrices devraient avoir un diplôme connexe (par exemple en éducation de la petite enfance, 'études sur la petite enfance et la famille, ou soins à l'enfance et à la jeunesse);
- 68,3 % croyaient que les directrices devraient avoir un diplôme d'études supérieures, même si elles n'en ont pas précisé la nature.

Les éducatrices de première ligne détenant un diplôme en ÉPE étaient également d'avis que les directrices devaient avoir une formation plus longue. Elles ont souligné que la directrice donne l'exemple pour la prestation du programme, que sa compréhension du développement de l'enfant et des approches des programmes éducatifs a une incidence sur la façon dont leurs propres idées et suggestions sont reçues et prises en compte, et que le degré de compréhension de la directrice contribue à établir, pour résoudre les problèmes, des approches plus riches et plus appropriées aux situations auxquelles elles doivent faire face.

Les employeurs s'accordaient généralement pour dire que « leadership » et « gestion » sont deux concepts différents et que, dans le secteur de la petite enfance, une directrice doit avoir un bon niveau d'instruction en services éducatifs et de garde à l'enfance afin d'exercer le leadership pédagogique nécessaire pour superviser, accompagner et motiver les éducatrices de la petite enfance dans leur travail. Une majorité d'entre eux croyaient qu'il devrait y avoir d'autres programmes d'études postsecondaires ou supérieures pour les directrices et les administratrices afin de les aider à être compétentes et plus confiantes dans l'exercice de leurs responsabilités. Ils ont également souligné que, assez souvent, le genre de formation dont elles ont besoin n'est pas nécessairement offert dans les collèges communautaires. Beaucoup ont mentionné devoir recourir à des programmes élaborés pour des femmes d'affaires et des femmes gestionnaires, à des formations informatisées (par ordinateur) pour la comptabilité et la gestion financière, et à d'autres types de cours qui relèvent davantage de l'administration des affaires.

Voici les domaines les plus souvent mentionnés comme devant être étudiés de manière plus approfondie par les directrices :

- leadership en ressources humaines;
- gestion des ressources humaines;
- gestion financière;
- pédagogie de la petite enfance;
- administration.

Les diplômées en éducation de la petite enfance ont de plus grandes possibilités d'emploi

Les programmes d'éducation de la petite enfance sont de plus en plus destinés à former la main-d'œuvre du secteur élargi de la petite enfance. Ces dernières années, on a mis l'accent sur la nécessité de diversifier le rôle des intervenantes auprès de la petite enfance : puisqu'elles possèdent un ensemble de connaissances de base, elles peuvent travailler avec de jeunes enfants dans divers environnements. Parmi les répondantes à l'enquête menée auprès des enseignantes, 88 % ont indiqué qu'elles préparaient les futures diplômées à travailler dans les services de garde réglementés pour les enfants de 0 à 6 ans, mais plus de la moitié ont aussi déclaré qu'elles préparaient également les futures diplômées à travailler dans une vaste gamme de milieux de garde.

Leurs efforts ont porté des fruits puisque les éducatrices de la petite enfance sont en demande dans divers milieux de garde, y compris les centres de ressources pour les familles, les programmes d'intervention

précoce, les programmes pour les enfants autistiques, le travail d'aides-enseignantes dans le système scolaire élémentaire, les programmes de visites à domicile et les services à la petite enfance dans des milieux hospitaliers.

Le secteur de l'éducation attire de plus en plus d'éducatrices de la petite enfance

Les personnes qui ont participé aux enquêtes et aux groupes de discussion – étudiantes, employeurs et éducatrices de la petite enfance – ont souligné l'intérêt accru pour le secteur de l'éducation comme choix de carrière.

L'enquête menée en 2006 auprès des étudiantes a découvert que :

- 26 % des répondantes croyaient que l'obtention d'un diplôme en ÉPE constituait un bon début pour l'obtention d'un diplôme en éducation;
- approximativement 11 % avaient l'intention de travailler dans le secteur de l'éducation, après l'obtention de leur diplôme, en tant qu'aides-enseignantes;
- lorsqu'on leur demandait quels étaient leurs plans de carrière après cinq ans, ce nombre a augmenté pour atteindre 21 %, y compris 15 % qui planifiaient enseigner dans le secteur de l'éducation.

Dans les groupes de discussion, les employeurs de presque tous les territoires et provinces ont souligné que les éducatrices de la petite enfance sont constamment recrutées par le secteur de l'éducation pour occuper des emplois d'aides-enseignantes. Dans certains territoires et provinces, on recrutait également les éducatrices pour de nouveaux programmes de prématernelle et d'alphabetisation précoce. La plupart des employeurs ont mentionné qu'il existait un important taux de roulement en raison de la migration vers le secteur de l'éducation.

Beaucoup d'éducatrices de la petite enfance participant aux groupes de discussion ont confirmé qu'elles avaient l'intention de migrer vers le système de l'éducation lorsque des emplois seraient disponibles ou de poursuivre leurs études afin de travailler dans le secteur de l'éducation.

Les employeurs ont également prédit que, en raison du nombre croissant d'ententes entre les collèges et les universités, les éducatrices de la petite enfance auront des diplômes correspondant mieux à des emplois dans le système de l'éducation. Et ils affirmaient cela en dépit du fait qu'il existe peu d'ententes avec les universités pour permettre aux éducatrices de la petite enfance de s'inscrire à un programme menant à un diplôme de premier cycle dans une faculté d'éducation.

Après avoir obtenu leur diplôme, beaucoup de nouvelles éducatrices de la petite enfance choisissent de ne pas travailler dans les services de garde et beaucoup quittent le secteur

Selon les réponses des étudiantes ayant participé à l'enquête, 48 % planifiaient de travailler dans une garderie ou un centre de la petite enfance (CPE) après avoir obtenu leur diplôme; et 25 % planifiaient de travailler, cinq ans plus tard, directement auprès des enfants dans une garderie ou un CPE, tandis que 10 % se voyaient occuper le poste de coordonnatrice et 8 % se voyaient travailler dans une prématernelle ou un jardin d'enfants. Les enseignantes ont aussi souligné qu'elles avaient remarqué une diminution du nombre des étudiantes qui planifiaient de travailler dans les services de garde réglementés.

De nombreux employeurs de garderies réglementées ont souligné qu'ils reçoivent peu de demandes d'emploi pour les postes à pourvoir, que la qualité des candidates est moins bonne que par le passé et que, dans certains

cas, les employeurs retournent travailler avec les enfants afin que les exigences relatives aux ratios soient respectées. Les défis de recrutement et de rétention auxquelles les garderies sont confrontées ne sont pas aussi importants pour les services de garde en milieu familial. Les employeurs d'agences de services de garde en milieu familial ont souligné qu'il était habituellement facile de recruter, pour les visites à domicile, des éducatrices expérimentées et détenant un diplôme en ÉPE, et que le roulement pour ces emplois n'était pas une source de problème³⁰. Ils ont déclaré que les postes pour des éducatrices effectuant des visites à domicile étaient souvent considérés par le personnel de première ligne comme une promotion, qu'ils sont moins stressants, et qu'ils offrent plus d'autonomie et de souplesse.

Dans certains territoires et provinces, les employeurs ont mentionné que les éducatrices de la petite enfance migraient en grand nombre vers le système de l'éducation, en partie en raison des meilleurs salaires, des heures de travail réduites et des vacances scolaires. Ils ont souligné qu'à l'extérieur du secteur des services de garde, pour presque tous les autres genres d'emplois connexes à la petite enfance, on offrait de meilleurs salaires et avantages sociaux, qu'il y avait moins d'heures de travail, et que ces emplois étaient moins stressants.

Les employeurs s'accordaient pour dire que le roulement est plus important chez les plus jeunes ÉPE que chez le personnel plus âgé et plus expérimenté. Dans certaines régions, les employeurs croyaient que les jeunes d'aujourd'hui ont des aspirations professionnelles différentes de celles de la génération précédente. Les jeunes se voient occuper beaucoup d'emplois au cours de leur vie professionnelle, et peut-être mener plusieurs carrières différentes.

Des intervenantes de première ligne ont mentionné qu'elles ne pourraient peut-être pas se permettre de continuer à travailler dans les services de garde, mais qu'elles avaient hâte de se chercher un emploi connexe en ÉPE. Elles étaient heureuses du fait qu'il existait beaucoup de possibilités d'emploi et d'environnements différents pour travailler avec les jeunes enfants; certaines ont même déclaré que c'était l'une des raisons pour lesquelles elles avaient choisi ce domaine.

Dans les groupes de discussion partout au Canada, les employeurs ont souligné que le choix accru d'emplois pour les éducatrices de la petite enfance avait eu une incidence sur leur capacité de recruter du personnel détenant un diplôme postsecondaire. Dans une province, on a mentionné que pas une seule des diplômées de la promotion de 2007 en ÉPE n'avait l'intention de travailler dans un programme réglementé d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

Le roulement du personnel est en grande partie attribuable aux salaires, mais la satisfaction à l'égard du travail joue également un rôle important

Les éducatrices de la petite enfance ont souligné que la qualité de leur propre travail était améliorée lorsqu'elles pouvaient travailler avec d'autres éducatrices qualifiées, et qu'elles étaient davantage capables de se concentrer sur leur travail lorsqu'elles ne devaient pas constamment surveiller ce que faisait une personne non formée.

³⁰ Les intervenantes faisant des visites à domicile ont habituellement une formation en éducation de la petite enfance ou en éducation familiale. Elles recrutent, approuvent et offrent une formation continue et un soutien suivi aux responsables d'un service de garde en milieu familial. Elles aident ces responsables à planifier des activités pour les enfants, leur apprennent des notions sur le développement de l'enfant, la nutrition et l'orientation des enfants, et elles s'assurent régulièrement que la maison est sécuritaire et qu'elle répond aux exigences de la réglementation ou des normes provinciales.

En raison de la grave pénurie d'éducatrices de la petite enfance qualifiées et de l'important roulement, l'environnement de travail s'est dégradé au point d'entraîner l'insatisfaction des intervenantes à l'égard de leur travail, tant chez celles qui détiennent un diplôme que chez celles qui n'en ont pas.

- Dans plusieurs groupes de discussion, les éducatrices détenant un certificat ou un diplôme ont dit qu'elles étaient froissées de faire le même travail que les intervenantes n'ayant pas fait d'études. Les éducatrices qualifiées avaient le sentiment que bien qu'elles veuillent travailler en équipe, ce n'était pas tous les membres de l'équipe qui devaient avoir le même degré de responsabilité, et que toutes ne devraient pas être présentées comme des éducatrices de la petite enfance, car certaines n'avaient pas fait d'études pour mériter ce titre.
- Les nouvelles diplômées qui avaient peu d'expérience étaient souvent presque immédiatement placées dans des postes de supervision. Les intervenantes n'ayant pas fait d'études et qui avaient plusieurs années d'expérience ont exprimé leur ressentiment de devoir montrer les bases du métier à une nouvelle diplômée en ÉPE qui était beaucoup moins expérimentée, qui avait peut-être beaucoup de connaissances théoriques mais peu de connaissances pratiques. Dans certains cas, la nouvelle diplômée en ÉPE était admissible à un plus important bonus salarial que l'intervenante n'ayant pas fait d'études et qui devait exercer le rôle de mentor.
- Les éducatrices de la petite enfance ont souligné qu'il n'y avait qu'un léger écart salarial entre elles et les intervenantes n'ayant pas fait d'études. Elles avaient le sentiment que la formation en ÉPE était dévalorisée en vertu de ce fait, qui agissait également comme élément dissuasif pour la poursuite d'études et le perfectionnement professionnel.

De nombreuses éducatrices de la petite enfance avaient le sentiment qu'elles ne pouvaient pas pratiquer l'éducation de la petite enfance et qu'une bonne partie de leurs journées était consacrée à des tâches de gardiennage ou de ménage souvent accomplies en dehors de leurs heures de travail régulières. Elles ont souligné les faibles écarts salariaux permettant de reconnaître leur diplôme, et en général les bas salaires.

Les enseignantes en prématernelle croyaient qu'elles avaient un emploi « de rêve », même si elles n'obtenaient pas toujours le respect des enseignantes à l'élémentaire – et parfois des parents –, alors qu'elles avaient l'impression de mériter ce respect. Elles ont mentionné qu'elles étaient en mesure de mettre en pratique l'enseignement qu'elles avaient reçu concernant l'éducation de la petite enfance, que le travail était moins stressant que dans une garderie, qu'elles avaient de meilleurs salaires et conditions de travail, et que les heures de travail et les journées de congé leur laissaient davantage de temps à passer avec leur famille. Presque toutes s'accordaient pour dire que si leur travail devait se terminer demain, elles ne retourneraient pas travailler dans les services de garde réglementés : les heures y sont trop longues et les salaires trop bas, il y a peu de reconnaissance pour le travail effectué, et le fait de travailler dans un système fortement réglementé comporte des limites.

De nombreuses personnes ayant déjà été directrices de garderie ont mentionné qu'elles n'occuperaient pas à nouveau un tel poste où elles étaient toujours plongées dans des situations difficiles – que ce soit pour essayer de répondre aux besoins des parents, pour recruter du personnel ou pour faire de la gestion avec de petits budgets.

Les défis de recrutement et de rétention relèguent souvent au second plan les préoccupations au sujet de la formation et du contenu

En général, les problèmes de recrutement et de rétention reléguent au second plan les préoccupations des employeurs au sujet des lacunes sur le plan de la formation reçue. Certains employeurs ont mentionné qu'ils avaient dû supprimer des places dans leur garderie parce qu'ils étaient incapables d'embaucher du personnel – qualifié ou non. Beaucoup d'employeurs ont rapporté qu'ils étaient incapables de respecter les normes provinciales pour les effectifs en ce qui a trait aux éducatrices de la petite enfance, et les agents émettant des permis ont souligné qu'il y avait une augmentation des demandes d'exemption³¹ en raison de l'impossibilité de se conformer à la réglementation concernant le nombre requis d'éducatrices qualifiées.

Dans les groupes de discussion tenus en Ontario, au Québec et en Colombie-Britannique, l'accent a été mis sur les compétences des diplômées en ÉPE plutôt que, comme dans d'autres parties du Canada, sur la pénurie de main-d'œuvre et le problème de recrutement qui en résulte. Bien qu'ils ne soient pas nécessairement représentatifs de la situation dans leur province, les employeurs ayant participé aux groupes de discussion dans ces trois provinces semblaient encore capables d'embaucher du personnel qualifié, même si ce personnel ne répondait pas toujours à leurs besoins.

Les tendances internationales favorisent l'intégration accrue des « services de garde » au secteur de l'« éducation », et l'établissement d'un profil professionnel pour le secteur de la petite enfance

Dans ses rapports sur l'examen thématique des services éducatifs et de garde à l'enfance³², l'OCDE présente deux approches principales pour la prestation des programmes pour la petite enfance :

- des systèmes séparés : des programmes pour les enfants de 0 à 3 ans, habituellement placés sous la responsabilité d'un ministère des affaires sociales; et des services pour les enfants à partir de 3 ans jusqu'à l'âge scolaire, placés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation;
- des systèmes « intégrés » ayant la responsabilité de tous les enfants n'ayant pas l'âge de fréquenter l'école, placés sous la responsabilité d'un seul ministère – habituellement le ministère de l'Éducation.

Dans les systèmes séparés, les programmes pour les plus jeunes enfants sont considérés comme des « soins », et les programmes pour les enfants plus âgés sont considérés comme de « l'éducation ». Les intervenantes travaillant avec les enfants plus jeunes ont une formation moindre et sont en général beaucoup moins bien payées que celles qui travaillent avec les enfants plus âgés. Dans les systèmes intégrés, les responsables d'un groupe d'enfants détiennent habituellement un diplôme universitaire, même si elles sont secondées par du personnel moins qualifié.

L'OCDE a souligné que dans plusieurs pays existait une tendance à la coopération accrue, tant sur le plan des

³¹ Dans beaucoup de provinces et territoires, la réglementation permet à une garderie d'obtenir un permis même si elle ne dispose pas du nombre requis d'employées détenant un diplôme d'ÉPE, pourvu qu'elle soit en mesure de montrer ses efforts pour recruter du personnel qualifié. Cette « exemption » permet à la garderie de continuer à fonctionner à titre de programme détenant un permis, et l'employée non formée doit habituellement terminer les études requises pour obtenir un diplôme en ÉPE à l'intérieur d'une période de temps déterminée.

³² Organisation de coopération et de développement économiques (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* et (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris.

politiques que de la pratique; et que dans des pays comme la Suède, le Royaume-Uni, l'Espagne et la Nouvelle-Zélande, la tendance était d'intégrer au système de l'éducation les programmes destinés à la petite enfance pour tous les enfants pas encore d'âge scolaire. Le rapport laisse entendre qu'un profil professionnel a émergé dans les systèmes intégrés : des pédagogues, ou éducatrices de la petite enfance, qui détiennent un diplôme universitaire ou des qualifications similaires. Ces professionnelles sont secondées par des assistantes qualifiées, dans le cadre d'un travail en équipe³³.

Oberhuemer³⁴ a élaboré un système de catégorisation qui décrit le rôle général des intervenantes responsables d'un groupe d'enfants, de même que le genre de formation que doit posséder chaque catégorie de professionnelles. Elle résume quatre rôles professionnels exercés dans différents pays :

- la pédagogue de la petite enfance, formée pour travailler avec des enfants de la naissance jusqu'à l'âge scolaire obligatoire, comme en Suède, Finlande et Espagne.
- la spécialiste préscolaire, formée pour travailler avec les enfants dans les deux à trois ans avant qu'ils aient l'âge obligatoire pour fréquenter l'école, en Belgique, en Grèce et au Luxembourg.
- l'enseignante, formée pour travailler dans les prématernelles et comme enseignante au niveau primaire, comme en France, en Irlande et aux Pays-Bas.
- la pédagogue sociale, formée pour travailler dans différents domaines, y compris l'éducation de la petite enfance, comme au Danemark (pour travailler avec des personnes de 0 à 99 ans), en Allemagne et au Luxembourg (pour travailler dans différents environnements à l'extérieur du système scolaire).

Moss³⁵ identifie deux « professions principales » qui ont émergé dans les pays ayant bien intégré les systèmes pour la petite enfance : l'enseignante de la petite enfance en Nouvelle-Zélande, Espagne et Suède, et la pédagogue dans d'autres pays nordiques. Il souligne que dans tous les pays où est reconnue une profession principale, on retrouve également des assistantes (même si la Nouvelle-Zélande s'est fixée comme cible l'année 2012 pour exiger que toutes les enseignantes de la petite enfance détiennent un diplôme de trois ans d'études postsecondaires).

3.3 QUELLE EST LA SITUATION ACTUELLE?

Attentes plus élevées pour le travail

Un thème majeur des groupes de discussion était le sentiment accru de la professionnalisation et de la maturation du secteur de l'ÉPE, avec une compréhension approfondie des indicateurs de qualité pour les programmes pour la petite enfance, et des attentes plus élevées en ce qui a trait aux compétences et aux connaissances requises des éducatrices de la petite enfance.

Les agents émettant les permis ont souligné que, au cours des cinq dernières années, la pression a augmenté pour qu'on démontre l'adhésion aux indicateurs de qualité, et ces exigences proviennent des parents, des

³³ Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Starting Strong II*, p.161.

³⁴ Oberhuemer, P. (2000). « Conceptualizing the professional role in early childhood centres : emerging profiles in four European countries », *Early Childhood Research Practice*, vol. 2, no 2.

³⁵ Moss, P. (2004). *Le personnel chargé de la petite enfance dans les pays « développés » : structures et éducation initiale*, UNESCO, Politique de la petite enfance, no 27. Extrait le 6 mai 2007 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137402f.pdf>.

conseils d'administration, d'autres professionnels, des éducatrices de la petite enfance et des agents émettant les permis. Les employeurs ont mentionné qu'on s'attend maintenant à ce que les éducatrices de la petite enfance soient capables de composer avec les dynamiques familiales changeantes et les sensibilités culturelles, et d'établir des liens plus étroits avec les autorités chargées de la protection de l'enfance.

Les processus et les exigences de formation varient grandement à travers le Canada

Les exigences de formation pour le personnel vont d'aucune au Nunavut et dans les Territoires du Nord-Ouest, à 2 ou 3 ans pour un diplôme au Manitoba et au Québec (DEC de 3 ans au Québec). Dans les provinces et territoires, les pourcentages varient pour ce qui est des éducatrices devant détenir un diplôme d'études postsecondaires en ÉPE. Les provinces et territoires n'ont pas non plus les mêmes exigences au sujet du diplôme requis – dans certains cas, il s'agit d'un certificat d'un an, dans d'autres d'un diplôme de deux ans, ou encore d'un des deux types de diplômes, qui sont tous deux prévus dans la réglementation provinciale ou territoriale.

Ces dernières années, certains territoires et provinces ont introduit des exigences pour un cours d'orientation minimal, allant d'une durée de 45 heures à une durée de 120 heures pour les personnes non obligées de détenir un diplôme d'études postsecondaires. Le Manitoba est la seule province qui a défini des exigences pour une formation postcollégiale visant à obtenir le diplôme en ÉPE de niveau III, qui est la scolarité requise pour être directrice³⁶.

Ces dix dernières années, cinq provinces et un territoire – Terre-Neuve-et-Labrador, Nouveau-Brunswick, Québec, Saskatchewan, Alberta et Yukon – ont augmenté les exigences de formation ou le pourcentage du personnel qualifié requis.

Les intervenants hésitent à augmenter les exigences de formation pour le personnel de première ligne, à cause des difficultés de recrutement et des coûts, mais ils préconisent une formation accrue pour les directrices

Tous les intervenants s'accordent à dire que des programmes de qualité seraient favorisés par une plus longue formation en ÉPE et par l'augmentation du nombre de personnes qui dans une garderie détiennent un diplôme en ÉPE; toutefois, ils hésitent à recommander que les provinces et territoires révisent la réglementation pour augmenter les exigences de formation. Cela est particulièrement vrai pour les régions du Canada où l'accès à la formation en tant que telle est limité.

La majorité des intervenants gouvernementaux ont précisé qu'ils n'étaient pas en faveur de resserrer la réglementation existante. La plupart des provinces et territoires – par l'intermédiaire de leur service d'émission des permis – sont déjà obligés d'accorder des exemptions ou de faire des exceptions pour les permis attribués aux garderies existantes qui sont incapables de recruter un personnel qualifié suffisant pour répondre aux exigences de la réglementation actuelle³⁷. Ils ont toutefois souligné l'importance du rôle et de

³⁶ Voir l'Annexe 1 pour des précisions sur les exigences de formation dans les provinces et territoires.

³⁷ On a aussi mentionné que les agents émettant des permis approuvent souvent le personnel en le jugeant « approprié » en fonction de ce qu'en disent les employeurs, plutôt qu'en fonction d'une évaluation des compétences, des connaissances et de l'attitude.

l'influence des directrices, et que celles-ci devaient avoir une formation et une éducation plus poussées. Ils étaient intéressés à explorer des approches non basées sur la réglementation, par exemple reconnaître la formation supplémentaire des directrices en octroyant un financement ou en soutenant directement le perfectionnement professionnel des directrices.

Certains employeurs et groupes de travail ont mentionné que les exigences de formation provinciales et territoriales ne doivent pas être rigoureuses au point de dissuader d'entrer dans le secteur les personnes qui ont des aptitudes pour le travail avec les enfants – même si on a reconnu que ces personnes doivent être invitées à suivre par la suite une formation en ÉPE afin d'apprendre la théorie qui soutient leur travail.

La question qui semble susciter un consensus de plus en plus large concerne les exigences de formation pour les directrices. Il semble généralement admis qu'une directrice doit avoir un diplôme supérieur en éducation de la petite enfance, une compréhension du programme et des compétences en leadership pédagogique. On s'accorde à dire que la directrice n'est pas simplement une administratrice ayant des compétences dans le domaine des affaires et des finances – « gérer » et « diriger » sont deux choses différentes. L'équipe de l'initiative Stratégie de formation a reçu une gamme de suggestions et d'opinions au sujet de la formation des directrices, y compris des exigences accrues, par exemple un diplôme d'études supérieures.

Partout au Canada, les experts qui préconisent des exigences éducatives plus grandes pour le personnel précisent qu'il existe un dilemme. On admet que des exigences plus élevées pour la formation entraîneront un plus grand respect et une reconnaissance accrue – mais sans une rémunération correspondante, il est peu probable qu'on attire des étudiantes plus brillantes qui soient prêtes à étudier pendant trois ou quatre ans pour devenir éducatrices de la petite enfance. On a aussi mentionné qu'à moins que soient mises en place des normes nationales, les régions rurales et éloignées du pays seraient perdantes si on choisissait de hausser les exigences de la formation.

Le recrutement et la rétention de même que les besoins en matière de formation des éducatrices des services de garde réglementés sont devenus des enjeux cruciaux pour les employeurs, les organisations et les gouvernements

La pénurie importante d'éducatrices de la petite enfance dans les environnements de garde limitera les possibilités d'expansion dans presque tout le pays. Le recrutement est un enjeu majeur, et cela est spécialement vrai pour les communautés rurales, éloignées et nordiques. Dans la région de l'Atlantique, le Conseil des premiers ministres de l'Atlantique a indiqué que le recrutement et la rétention étaient des enjeux prioritaires pour la région – dans ces provinces, les directrices des services éducatifs et de garde à l'enfance collaborent actuellement à l'élaboration d'une stratégie.

Alors qu'était lancée l'initiative Stratégie de formation, le CSRHSGE a entrepris une Stratégie de sensibilisation à la carrière et de recrutement (SSCR) pour promouvoir l'éducation de la petite enfance comme choix de carrière intéressant et viable, et pour inciter la main-d'œuvre actuelle à perfectionner ses compétences et à accroître sa formation. En plus d'une série d'activités stratégiques énumérées dans son plan d'action, la Stratégie de sensibilisation à la carrière et de recrutement a souligné qu'il existait une nette préférence pour

³⁸ L'information présentée dans ce tableau ne se veut pas exhaustive. Ces détails sont précisés afin de donner une description de la gamme des initiatives entreprises partout au Canada.

le terme « éducatrice » plutôt que pour celui de « travailleuse des services de garde ». Il sera important que les recommandations de l'initiative Stratégie de formation s'harmonisent avec les activités de la SSCR.

Beaucoup de provinces et territoires entreprennent ou planifient des stratégies de recrutement et de rétention. Le tableau qui suit donne certains détails³⁸ sur les initiatives élaborées partout au pays pour favoriser le recrutement, la rétention et la formation. Beaucoup de ces initiatives ont été lancées en collaboration avec les organisations provinciales ou territoriales des services de garde.

Détails sur les initiatives provinciales et territoriales pour favoriser le recrutement, la rétention et la formation

- AB** En mai 2007, l'Alberta a annoncé un programme de bourses d'études de 1,5 million, Children's Services Child Care Bursary, afin de compenser les coûts de la formation pour améliorer les capacités de leadership des personnes occupant actuellement des postes de leadership; des bourses sont aussi offertes aux personnes qui désirent devenir des leaders et qui travaillent dans les programmes de services de garde.
- CB** La CB offre des bourses pour les étudiantes en éducation de la petite enfance, et a récemment assoupli les critères d'admissibilité et accru le financement pour le programme, ce qui a augmenté le nombre d'étudiantes pouvant participer au programme.
- MB** *Une subvention conditionnelle au titre des frais de scolarité en éducation des jeunes enfants*, pouvant aller jusqu'à 4 000 \$, est offerte aux étudiantes pour la première année d'études en ÉPE; elles doivent s'inscrire immédiatement après à la deuxième année du programme d'études, et s'engager à travailler deux ans dans les services de garde réglementés. Le Manitoba a également introduit un Fonds de recrutement pour inciter les éducatrices qui ont quitté la profession à retourner travailler dans le secteur des services de garde réglementés. La priorité est accordée aux garderies qui éprouvent des difficultés à recruter des éducatrices de la petite enfance qualifiées.
- NB** Une Stratégie de recrutement a été planifiée par l'organisme *Soins et éducation à la petite enfance Nouveau-Brunswick* dans son plan stratégique 2007-2012. La province travaille en collaboration avec cet organisme pour élaborer une stratégie et un plan d'action pour le perfectionnement professionnel dans le secteur. Les programmes d'études pour la petite enfance ont été élaborés en français et en anglais. L'initiative pour la Formation à distance offre un financement à hauteur de 100 % pour permettre au personnel de suivre un programme de certificat d'un an sur une période de quatre ans; actuellement, le Fonds en fiducie pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants offre un soutien financier pour la formation.
- NÉ** La NÉ offre des bourses d'études aux étudiantes en ÉPE; du financement pour les programmes postsecondaires; une stratégie provinciale pour la main-d'œuvre est en cours d'élaboration. Du financement a été accordé à un centre francophone provincial de ressources pour la petite enfance afin d'offrir des ateliers. Du financement a été accordé au Collège de l'Acadie pour un programme de deux ans menant à un diplôme en ÉPE.
- NU** Dans les régions, les signataires de l'Entente de développement des ressources humaines autochtones reçoivent un financement par l'entremise de l'Initiative des services de garde pour les Premières Nations et les Inuits; une partie de ces fonds est utilisée à des fins de formation.

ON En juillet 2007, le gouvernement de l'Ontario a annoncé un investissement de 12 millions de dollars pour établir le College of Early Childhood Educators – le premier du genre au Canada qui pratique l'autoréglementation – et pour offrir un meilleur accès à la formation pour les intervenantes qui désirent parfaire leur éducation afin d'obtenir un diplôme en ÉPE. Le collège qui s'autoréglementera aura pour mandat de :

- fixer les normes pour la pratique professionnelle et l'éthique, afin qu'on fasse preuve de respect pour la diversité et de sensibilité multiculturelle;
- promouvoir l'excellence dans l'exercice de la profession;
- définir les exigences pour la formation professionnelle;
- conserver un Registre public des membres;
- instaurer un processus pour traiter les plaintes du public;
- prendre des mesures disciplinaires à l'encontre des membres qui ont commis des fautes professionnelles ou qui sont incompetents;
- fixer les exigences en matière de perfectionnement professionnel.

Toutes les personnes désirant utiliser le titre d'éducatrice ou éducateur de la petite enfance et exercer une profession en éducation en services à l'enfance devront être affiliées au collège.

PE En 2006-2007, du financement a été accordé à trois organisations provinciales pour qu'elles puissent offrir aux éducatrices de la petite enfance et aux directrices des ateliers et de la formation pour le perfectionnement professionnel. Cette année, du financement sera offert aux trois mêmes organisations pour offrir du perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les directrices. Pour les directrices, une nouvelle subvention visant à améliorer la qualité financera spécifiquement la formation des directrices. Une subvention d'un maximum de 2 000 \$ est actuellement offerte à chaque intervenante qui n'a pas terminé tous les cours nécessaires pour répondre aux exigences de la certification (500 \$ par cours, pour un maximum de quatre cours).

QC En 2000, le Québec a lancé une campagne de recrutement pour promouvoir la profession d'éducatrice de la petite enfance, intitulée Besoin de toi! En 2004, les efforts promotionnels ont ciblé la main-d'œuvre des services de garde pour les enfants d'âge scolaire, sous le thème Une carrière pleine de vies! Des bourses sont offertes aux étudiantes à temps plein des programmes d'éducation de la petite enfance.

SK Une étude sectorielle provinciale a été achevée en janvier 2006; SK invite les intervenantes non qualifiées des services de garde réglementés à s'employer à obtenir leur diplôme en ÉPE, en leur offrant le remboursement des frais de scolarité pour un montant pouvant aller jusqu'à 150 \$ par cours – le montant dépend de la réussite du cours, qu'elles doivent avoir achevé.

TNL TNL a lancé une stratégie RH à plusieurs volets pour soutenir les éducatrices qualifiées et pour promouvoir le recrutement et la rétention. Parmi ces initiatives : les programmes Educational Supplement et Income Enhancement; des bourses d'études pour les étudiantes en ÉPE; la stratégie Child Care Workforce Industrial Adjustment; du financement pour le Collège de l'Atlantique Nord; et du financement pour les nouvelles étudiantes afin qu'elles puissent atteindre un plus haut niveau de qualification.

TN-O Dans les régions, les signataires de l'Entente de développement des ressources humaines autochtones reçoivent un financement par l'entremise de l'Initiative des services de garde pour les Premières Nations et les Inuits; une partie de ces fonds est utilisée à des fins de formation.

YK Au Yukon, « Partners for Children » est financé par l'Agence de santé publique du Canada (ASPC). « Partners for Children » offre gratuitement des activités de perfectionnement professionnel (ateliers) aux éducatrices de la petite enfance. Ce programme est établi en partenariat avec le Yukon College et permet d'accorder un crédit pour la participation à quatre ateliers, combinée avec un travail de suivi au collège – les personnes qui ont terminé ce travail peuvent obtenir du Yukon College un crédit comptant pour le cours en ÉPE (ECE106).

3.4 POUR ALLER DE L'AVANT

La clé pour offrir aux jeunes enfants des expériences de qualité dans les services éducatifs et de garde à l'enfance est de disposer d'un personnel détenant un diplôme d'études postsecondaires en éducation de la petite enfance. Les diplômés en éducation de la petite enfance offrent une gamme de possibilités de carrière dans des programmes connexes et un cheminement de carrière pour les éducatrices. Le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance doit définir son profil pour sensibiliser le public à la portée et à l'importance de son travail et pour doter ses membres d'une identité professionnelle.

Les orientations stratégiques recommandées pour la main-d'œuvre des services de garde à l'enfance consistent à définir deux rôles professionnels principaux :

- **Éducatrice de la petite enfance**³⁹
- **Directrice de garderie**⁴⁰

Voici les approches proposées pour aller de l'avant et mettre en œuvre ces orientations stratégiques :

Pour les rôles principaux, exiger un diplôme d'études postsecondaires en éducation de la petite enfance, approuvé par la province ou le territoire

- Dans les provinces et territoires, les mesures prises pour améliorer la qualité et la pédagogie dans les programmes pour la petite enfance accroissent la demande pour de solides connaissances en pédagogie et pour les aptitudes à traduire l'observation par des programmes appropriés; on s'attend aussi à une plus étroite collaboration entre la main-d'œuvre des services éducatifs et de garde à l'enfance et celle des prématernelles. Lors de son examen de la situation canadienne, l'équipe de l'OCDE a souligné qu'une plus grande intégration des services éducatifs et de garde à l'enfance aux prématernelles aurait comme conséquence l'émergence d'un profil professionnel spécifique au secteur de la petite enfance⁴¹.
- Vu les différences existant entre les provinces et territoires concernant les exigences en matière de formation, nous proposons que, d'abord, le degré de scolarité minimum pour le titre d'éducatrice de la petite enfance soit le diplôme postsecondaire actuellement requis dans chaque province et territoire. Par exemple, dans les provinces et territoires où la norme pour obtenir le titre d'éducatrice de la petite enfance est de détenir un diplôme de deux ans ou un DEC de trois ans, ce niveau d'instruction serait le niveau de formation minimal à atteindre; dans les provinces et territoires où la norme est un certificat d'un an, la formation minimale serait ce certificat.

³⁹ « Éducatrice de la petite enfance » se veut le poste principal dont découlent les autres postes. Certains milieux de garde peuvent offrir d'autres postes ou des postes spécialisés, par exemple ressource pour les besoins spéciaux ou soutien au personnel, ou conseiller pédagogique. Dans certains cas, le personnel peut avoir des responsabilités en matière de supervision. – Tout comme dans le système de l'éducation, le poste principal est « enseignant » et il peut exister plusieurs postes spécialisés, par exemple enseignant ressource, enseignant ALS, ou des spécialistes pour des sujets spécifiques.

⁴⁰ La directrice de garderie (ou directrice d'un CPE) est la personne chargée du leadership et de la gestion de la garderie dans son ensemble; dans certains milieux de garde, elle peut porter le titre de coordonnatrice ou administratrice.

⁴¹ Organisation pour la coopération et le développement économiques (2004). *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Canada, note de présentation*, p. 158, Paris.

- Une directrice de garderie est une éducatrice de la petite enfance ayant acquis une spécialisation en leadership et en gestion.
 - Il est recommandé que les établissements postsecondaires, les organisations professionnelles et les gouvernements provinciaux et territoriaux étudient des façons pour augmenter le niveau d'instruction des directrices.
- Bien qu'elles continuent à jouer un rôle important au sein de l'équipe chargée de la petite enfance, les personnes qui n'ont pas de diplôme d'études postsecondaires obtiendraient un autre titre que celui d'« éducatrice de la petite enfance », par exemple « aide-éducatrice de la petite enfance ». Une aide-éducatrice serait toute personne ne possédant pas la scolarité minimale exigée par la réglementation provinciale ou territoriale pour avoir le titre d'éducatrice de la petite enfance, ou ayant entrepris un programme d'orientation d'un nombre d'heures déterminé.
 - Le CSRHSGE peut vouloir envisager de mener d'autres consultations auprès des intervenants clés au sujet du poste d'aide-éducatrice de la petite enfance, et le cas échéant de faire une analyse des caractéristiques nécessaires pour les rôles, responsabilités et niveau d'instruction de ce poste.

Que le CSRHSGE utilise le titre d'« éducatrice de la petite enfance » comme rôle principal, lorsqu'il révisera les Normes professionnelles pour les intervenantes

- De plus, les prochaines étapes de cette initiative devraient être étroitement associées à la Stratégie de sensibilisation à la carrière et de recrutement, laquelle souligne la nécessité de faire comprendre qu'un emploi dans les services de garde est une profession nécessitant une formation collégiale et un agrément.

Que le CSRHSGE envisage de mener une étude plus approfondie des besoins en ressources humaines et des besoins de formation des personnes travaillant dans les services de garde pour les enfants d'âge scolaire et les services de garde en milieu familial

- Ainsi qu'il est mentionné à la Section 1 du présent rapport, les questions et les préoccupations touchant le personnel des services de garde pour les enfants d'âge scolaire, afin de donner aux enfants plus âgés un environnement de qualité, sont souvent éclipsées par les questions plus larges des services éducatifs et de garde à l'enfance. Il est suggéré de mener une autre initiative consacrée aux enjeux spécifiques en matière de ressources humaines pour le personnel des services de garde pour les enfants d'âge scolaire, y compris les conditions et l'environnement de travail, de même que les lacunes sur le plan de la formation, les besoins et les problèmes.
- Les services de garde en milieu familial sont offerts sous deux formes différentes : par des agences de services de garde en milieu familial et par des responsables d'un service de garde en milieu familial qui détiennent un permis individuel. Comme il n'y a pas de province ni de territoire qui exige un diplôme postsecondaire pour travailler comme responsable d'un service de garde en milieu familial, et que les relations traditionnelles entre employeur et employés sont peu courantes pour les responsables d'un service de garde en milieu familial, il n'entraîne pas dans le cadre de l'initiative Stratégie de formation de se pencher sur les besoins de ces responsables en matière de formation et de perfectionnement professionnel. Le CSRHSGE peut vouloir entreprendre une étude consacrée aux besoins en matière de ressources humaines et de formation pour les services de garde en milieu familial.

Que le CSRHSGE entreprenne avec Statistique Canada des discussions au sujet d'une possible révision de la Classification nationale des professions pour la main-d'œuvre des services de garde à l'enfance

- Actuellement, les éducatrices et aides-éducatrices de la petite enfance sont classées ensemble dans la Classification nationale des professions. Si on définit mieux la profession d'éducatrice de la petite enfance, il serait approprié de la présenter dans une catégorie différente de celle des aides-éducatrices de la petite enfance. Par exemple, les aides-enseignant(e)s aux niveaux primaire et secondaire ne sont pas dans la même catégorie de la Classification nationale des professions que les enseignant(e)s aux niveaux primaire et préscolaire.

Réviser le niveau d'instruction exigé pour les enseignantes, spécialement pour les établissements postsecondaires menant à un diplôme d'études supérieures

- Dans les collèges et universités, on offre davantage de programmes d'études en ÉPE menant à un diplôme d'études supérieures. Cela entraîne des conséquences pour les enseignantes actuelles en ÉPE; peu d'entre elles ont terminé la scolarité de doctorat habituellement nécessaire pour enseigner les programmes menant à un diplôme d'études supérieures. Il sera important qu'à l'avenir les collèges tiennent compte de ce fait⁴².

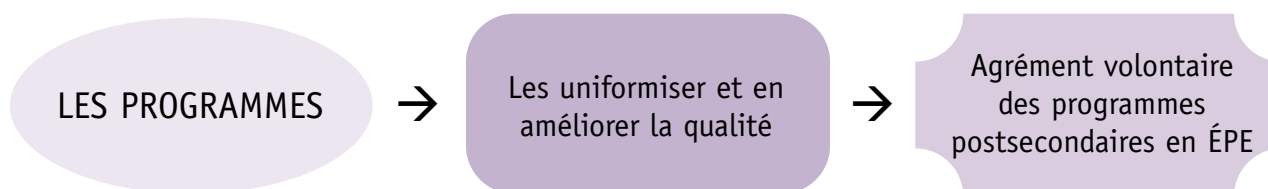
Après avoir analysé la recherche et la documentation des 10 à 12 dernières années – réalisées tant au Canada qu'à l'étranger – au sujet des rôles principaux et de ce qui se fait dans d'autres pays comme expériences et travail, l'équipe de consultants de l'initiative Stratégie de formation croit que le fait de définir et de mettre en valeur les rôles d'éducatrice de la petite enfance et de directrice créera une identité professionnelle pour le secteur et contribuera à en renforcer les capacités.

Cette approche permettra d'offrir des options pour la formation et le perfectionnement professionnel en fonction des titres principaux et de mieux établir ces titres; et de déterminer la responsabilité principale, quel que soit le cadre dans lequel travaille une éducatrice de la petite enfance.

⁴² Sur les 159 enseignantes ayant participé à l'enquête menée auprès des enseignantes dans le cadre de l'initiative Stratégie de formation, 5 % détenaient un doctorat comme plus haute attestation d'études, 36 % une maîtrise et 47 % un diplôme de premier cycle.

SECTION 4. LES PROGRAMMES : LES UNIFORMISER ET EN AMÉLIORER LA QUALITÉ

L'agrément est une marque de reconnaissance indiquant que les programmes professionnels atteignent un certain niveau de rendement, d'intégrité et de qualité qui leur permet de jouir de la confiance des gens de la profession, du monde de l'éducation et du public à qui ils s'adressent. Le statut d'agrément signifie que le programme répond aux normes établies et acceptables à l'échelle nationale relativement à la portée, à la qualité et à la pertinence. (...) Les programmes de formation pour les services éducatifs et de garde à l'enfance ont donc le choix. Ils peuvent attendre que la pression extérieure soit assez forte pour leur imposer l'agrément. Ou ils peuvent prendre les choses en main et prendre les mesures nécessaires pour élaborer un régime d'agrément. Don Ogston⁴³



4.1 QU'EST-CE QUI A ÉTÉ FAIT?

Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance

En 1989, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a institué un comité national sur la formation dont la mission était d'étudier les questions touchant la formation dans le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance. Le fruit de ce travail a été l'élaboration des *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance (SÉPE) : lignes directrices pour les collègues communautaires, programmes menant à un diplôme et certificat en SÉPE*. Pour l'élaboration de ces lignes directrices, on a obtenu la rétroaction des établissements d'enseignement, des organisations, des ministères gouvernementaux et des personnes intéressées. Les lignes directrices ont été ratifiées en 1995 par les membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, ce qui a jeté les bases pour de futurs travaux, dont l'élaboration d'un outil (guide) d'auto-évaluation lancé sous le titre *Vers l'excellence dans les programmes de formation en SÉPE*⁴⁴.

En 1996, à la suite d'un test pilote du guide d'auto-évaluation, qui a été mené dans dix endroits au Canada, on a conclu que cet outil était plus efficace lorsqu'il était utilisé avec l'aide d'un animateur. Cet outil a été modifié et a subi de nouveaux tests pilotes en 1998 et 1999.

⁴³ Ogston, D. (2001). *Vers l'accréditation dans les programmes de formation en SÉPE*, soumis au Comité directeur du projet de Formation en vue de la prestation de soins et de services éducatifs de qualité dans le domaine du développement de la petite enfance au Canada : accessibilité, transférabilité et avancement de carrière Un programme de recherche de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et de l'Association des collègues communautaires du Canada.

⁴⁴ On peut trouver les Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance (SÉPE) et l'outil d'auto-évaluation à www.cccf-fcsge.ca/subsites/training/pdf/Training%20Guidelines_fr.pdf.

En 2003, on a révisé les lignes directrices et l'outil d'auto-évaluation pour qu'ils s'harmonisent à l'ébauche des *Normes professionnelles pour les intervenantes en services de garde d'enfants*. Les participants au Symposium national de novembre 2003 ont recommandé que ces lignes directrices, avec quelques ajouts mineurs, forment la base du processus national d'agrément pour les programmes de formation en éducation de la petite enfance.

Travail conjoint de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et de l'Association des collèges communautaires du Canada

En 2001, ces deux organismes ont reçu de Développement des ressources humaines Canada un financement pour examiner des stratégies visant à renforcer les capacités du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, afin d'offrir des services de qualité en améliorant l'infrastructure pour la formation, en offrant plusieurs options pour suivre la formation et les programmes d'études, et en accroissant les possibilités de mobilité professionnelle. Voici les stratégies présentées comme conclusions de ce travail :

- élaborer des normes professionnelles pour les intervenantes en services de garde;
- mettre à jour les *Lignes directrices nationales* de 1995;
- étudier la faisabilité d'un système national d'agrément pour les SÉPE;
- étudier la faisabilité d'un processus national de certification des intervenantes en services de garde;
- étudier le potentiel d'un programme d'Évaluation et reconnaissance des acquis pour améliorer les possibilités d'éducation;
- étudier comment le perfectionnement professionnel peut améliorer les possibilités d'éducation;
- identifier des stratégies efficaces pour la formation à distance.

Le travail conjoint entrepris par ces deux organismes a également mené à la rédaction d'un modèle démontrant comment ces sept stratégies pouvaient ensemble contribuer à améliorer la formation, l'éducation et la mobilité professionnelle dans le secteur de la petite enfance.

Normes professionnelles pour les intervenantes en services de garde d'enfants et Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance

Ainsi que nous l'avons mentionné à la Section 2, une norme professionnelle décrit ce qu'une personne exerçant un emploi particulier doit savoir et être capable de faire pour être jugée « compétente » à son travail. Les *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*⁴⁵ comprennent neuf énoncés clés exposant les compétences, capacités et connaissances de base requises pour bien s'acquitter de son travail. Ces normes ont été élaborées sous le leadership de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

En 2005, le CSRHSGE, avec le soutien financier de Ressources humaines et Développement social Canada, a commencé l'élaboration d'une *Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance*. Cette norme a été validée lors d'une consultation menée partout au Canada à l'hiver 2005 et au printemps 2006, et la Norme professionnelle a été publiée en août 2006. La norme est divisée en six sections principales qui décrivent

⁴⁵ Doherty, G. (2003). *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

16 tâches clés, 61 sous-tâches, et les compétences et habilités, de même que les connaissances de base que doivent posséder les administratrices, directrices et gestionnaires des services de garde⁴⁶.

4.2 QU'AVONS-NOUS APPRIS DE L'INITIATIVE STRATÉGIE DE FORMATION?

Les pratiques provinciales et territoriales varient en ce qui a trait à l'approbation des programmes d'études

L'analyse du contexte conduite pour l'initiative Stratégie de formation a dressé le tableau des processus actuels qui régissent, dans les provinces et territoires, l'approbation du contenu des programmes de formation postsecondaire. L'éducation est un domaine de compétence provinciale ou territoriale. Dans la plupart des provinces et territoires, l'approbation des cours et du contenu des cours incombe aux établissements postsecondaires et est fondée sur les processus élaborés par chaque établissement.

Dans certaines provinces, toutefois, des procédures coordonnées ont été mises en place pour l'approbation des programmes. Par exemple :

- En Colombie-Britannique, le « Early Childhood Educator Registry », du ministère du Développement des enfants et de la famille, approuve les programmes des établissements d'enseignement publics et privés qui lui sont soumis selon un processus conforme aux documents « 2006 Early Childhood Educator Training Programs Submission Guidelines » et « 2004 Child Care Sector Occupational Competencies, Assessment Tool »⁴⁷.
- Au Manitoba, le Comité d'approbation du programme d'enseignement des soins à l'enfance examine et approuve les programmes de formation du personnel des services à l'enfance et surveille la qualité de l'enseignement postsecondaire en éducation de la petite enfance au Manitoba et les normes pertinentes.
- En Ontario, la division responsable des collèges pour le ministère de la Formation et des Collèges et Universités a la responsabilité, pour tout le système des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, de l'élaboration et de l'approbation des normes des programmes d'études. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités est responsable de l'agrément des programmes collégiaux; son objectif est de déterminer si les diplômés ont acquis les connaissances et l'éducation générale exigées dans les normes de leur programme d'études.
- Au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard, la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes est responsable de l'assurance de la qualité pour les programmes conduisant à un diplôme universitaire, ce qui sous-entend l'évaluation des programmes d'études avant leur mise en œuvre, et la supervision des politiques et procédures mises en place dans les établissements de formation pour assurer la qualité.

⁴⁶ Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2006). *Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance*, Ottawa (ON).

⁴⁷ Centre for Curriculum Transfer and Technology (2004). *Child Care Sector Occupational Competencies Assessment Tool*, Colombie-Britannique. Ces compétences ont été pour la première fois élaborées à la fin des années 1990, elles sont propres à la Colombie-Britannique, et on ne doit pas les confondre avec les *Normes professionnelles pour les intervenantes en services de garde d'enfants* qui ont été élaborées en 2003 par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

La durée du programme est importante

De l'avis des répondantes à l'enquête menée auprès des enseignantes, il semblait y avoir une nette relation entre la durée du programme et leur évaluation de la façon dont les différents aspects du programme d'études transmettaient aux étudiantes les compétences adéquates. Dans plusieurs domaines clés, les enseignantes ont évalué plus négativement les étudiantes des programmes d'un an, les évaluations les moins négatives étant attribuées aux étudiantes des programmes de trois ans menant à un DEC. Ces aspects du programme d'études comprennent :

- l'élaboration de programmes adaptés au stade de développement;
- la compréhension du développement de l'enfant;
- la communication efficace avec les enfants;
- la pratique réfléchie;
- la capacité analytique;
- la façon créative de résoudre les problèmes et de gérer les projets.

De même, environ 50 % des étudiantes inscrites à un programme de certificat d'un an ont indiqué qu'elles se sentaient assez bien ou très bien préparées à travailler avec des enfants ayant des besoins spéciaux, comparativement à 74 % de celles qui étaient inscrites à un programme de deux ans et à 76 % de celles inscrites à un programme de trois ans.

De nombreux employeurs ont dit être préoccupés par le manque de critères d'admissibilité appropriés pour s'inscrire dans les collèges communautaires, et que la politique d'admission « premier arrivé, premier servi » ouvre la porte à des personnes possédant des aptitudes scolaires très inégales

Beaucoup d'employeurs ont émis l'hypothèse que les politiques actuelles d'admission contribuaient à faire qu'un nombre croissant d'étudiantes en éducation de la petite enfance ne terminaient pas le programme d'études. Les répondantes à l'enquête menée auprès des enseignantes avaient également remarqué que, au cours des cinq dernières années, davantage d'étudiantes n'avaient pas terminé le programme; toutefois, l'enquête n'a pas permis aux enseignantes de donner leur opinion sur les causes de cette augmentation.

On s'inquiète du fait que les priorités des collèges pourraient ne pas être adaptées aux besoins du secteur de la petite enfance

Dans des groupes d'experts, les participants ont mentionné que dans certains cas les collèges communautaires – en plus d'offrir une formation dont le contenu est adéquat pour la préparation au travail – sont mandatés pour répondre aux besoins des employeurs qui désirent recruter une main-d'œuvre compétente. En raison des graves problèmes de recrutement et de rétention auxquels fait face le secteur de la petite enfance, certains participants se sont dits inquiets de la possibilité qu'on donne aux collèges des directives pour dispenser plus de formation dans un temps plus court – une directive qui ne serait pas adaptée aux besoins du secteur de la petite enfance qui vont plutôt dans le sens d'une formation plus étendue et approfondie. Des syndicats ont également souligné qu'ils avaient remarqué une tendance à la baisse du niveau des compétences au sein des professions d'autres secteurs afin de répondre aux besoins de la population active, et ils ont exprimé leurs inquiétudes au sujet des conséquences qu'une telle situation aurait pour le secteur des services de garde.

Certains collèges décernent des diplômes de premier cycle et il y a de plus en plus d'ententes avec les universités

La tendance est à l'augmentation des ententes entre collèges et universités, et à l'augmentation du nombre de collèges décernant des diplômes de premier cycle. Actuellement, la plupart des diplômes en ÉPE sont donnés dans le cadre de programmes de Soins à l'enfance et à la jeunesse plutôt que par des facultés d'éducation, mais il y a de plus en plus de possibilités, pour les éducatrices de la petite enfance, de continuer leurs études et de faire reconnaître leur diplôme en ÉPE, ce qui accroît leurs occasions d'emploi à l'intérieur du secteur de la petite enfance.

Les enseignantes connaissent les normes professionnelles pour les intervenantes et les gestionnaires, et elles les utilisent dans leurs programmes

Une majorité (67 %) des répondantes à l'enquête menée auprès des enseignantes connaissaient les Normes professionnelles. Parmi celles qui les connaissaient :

- 25,7 % les utilisaient pour réviser le programme d'études ou les cours;
- 24,3 % les intégraient au programme d'études ou à un cours;
- 20 % les utilisaient comme ressource ou document de référence;
- 18,5 % ont indiqué qu'elles avaient peu ou pas d'incidence;
- 10 % les utilisaient comme outil de réflexion personnelle ou d'auto-évaluation;
- 4,3 % les utilisaient pour renforcer les objectifs des cours.

Les enseignantes et les employeurs se sont dits préoccupés par les processus de placement en stage

Dans les groupes de discussion, les employeurs ont souvent exprimé leur frustration au sujet des processus actuellement en vigueur pour le placement en stage. Beaucoup ont expliqué que parfois ils ne sont pas capables d'accepter les demandes de placement qu'ils reçoivent des collèges à cause de leurs problèmes pressants de ressources humaines à ce moment-là. Si un cadre supérieur n'est pas disponible pour superviser personnellement l'étudiante, les employeurs et directrices trouvaient qu'il n'est pas juste pour l'étudiante de lui faire suivre un stage où elle ne recevrait pas la supervision ou la rétroaction adéquates.

Certains employeurs avaient le sentiment que les attentes du collège pour les étudiantes en stage n'étaient pas claires, ou que parfois elles n'étaient même pas exprimées. D'autres encore avaient le sentiment que les attentes étaient si exigeantes que les étudiantes ne pouvaient pas faire une expérience agréable, apprendre à connaître les enfants ou les autres membres du personnel, car elles étaient très préoccupées à remplir la liste des choses qu'elles avaient à faire.

D'autre part, les enseignantes ont souligné la difficulté croissante de trouver des placements appropriés pour les stages de leurs étudiantes. Les enseignantes ont soulevé des problèmes au niveau de la qualité des programmes de services de garde offerts à leurs étudiantes, et de l'empressement des directrices à accepter des étudiantes pour les stages.

Certains employeurs ont mentionné qu'il y avait un écart entre ce qu'enseignent les collèges (p. ex., les nouveaux programmes d'études, la pratique réfléchie) et ce qu'eux-mêmes (coordonnatrices, directrices) ont

appris, ou la façon dont les programmes étaient donnés (i.e., en fonction de thèmes). Ils avaient l'impression que parfois ils n'étaient pas acceptés pour un placement en stage en raison de ces écarts, mais ils n'avaient pas la possibilité d'apprendre les nouvelles pratiques. Les employeurs des régions rurales ont spécifiquement fait remarquer qu'ils recevaient rarement des demandes pour un placement en stage, bien qu'ils pensent que cette pratique est un outil efficace pour recruter du nouveau personnel.

À travers le Canada, il existe une grande gamme de pratiques pour le placement en stage – allant de placements d'une journée par semaine à des placements de deux mois dans la même garderie. Dans au moins une situation, rapportée dans un groupe de discussion, les étudiantes en stage n'étaient pas directement supervisées ou suivies par les enseignants du collège.

4.3 QUELLE EST LA SITUATION ACTUELLE?

Les provinces et territoires ont collaboré à l'élaboration d'un cadre pour l'établissement de normes de qualité au niveau postsecondaire

Tel que nous l'avons déjà mentionné, au Canada l'éducation postsecondaire relève de la responsabilité des provinces et territoires. Même si certains territoires et provinces, ou régions du Canada, ont mis en place des politiques pour assurer la qualité, il n'existe pas de politiques ou de normes nationales.

Toutefois, par le biais du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, les provinces et territoires travaillent en collaboration pour ce qui est des questions liées à l'éducation. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada est un organisme intergouvernemental fondé en 1967 par les ministres de l'Éducation qui se sont ainsi donné un forum où discuter de questions relatives aux politiques, un mécanisme par lequel entreprendre des activités d'intérêt commun, un moyen de mener des consultations et de coopérer avec les organisations nationales et le gouvernement du Canada, et un instrument pour défendre sur la scène internationale les intérêts des provinces et territoires en matière d'éducation. Les 13 provinces et territoires en font partie.

Le mandat du Conseil des ministres de l'éducation du Canada à l'égard de l'éducation postsecondaire est de coordonner, tant au niveau universitaire que collégial, les activités et projets qui intéressent les provinces et territoires, et qui constituent à leurs yeux une priorité collective et pour lesquels une approche pancanadienne est avantageuse. Au cours des dernières années, les ministres de l'Éducation se sont mis d'accord sur l'importance de se munir d'un ensemble de normes uniformes et cohérentes à l'échelle pancanadienne pour favoriser la mobilité et la transférabilité à l'intérieur du pays et pour mieux faire connaître sur la scène internationale les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada. En 2004, les ministres de l'Éducation ont mis sur pied un comité chargé d'ébaucher des normes et des procédures pour aider les gouvernements provinciaux et territoriaux à évaluer l'acceptabilité des nouveaux programmes menant à un grade (diplôme universitaire) et l'acceptabilité des établissements décernant ces nouveaux diplômes. Des normes ont été préparées pour trois domaines : normes sur les grades, normes et procédures d'évaluation des programmes, et normes et procédures d'évaluation des établissements.

En février 2007, les ministres provinciaux et territoriaux de l'Éducation au Canada ont approuvé une Déclaration sur l'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à des grades au Canada. Le cadre normatif ne se veut pas directif; les provinces et territoires l'utilisent comme il leur convient pour

les aider à examiner les nouveaux programmes menant à un grade. Ce cadre normatif pancanadien pour les programmes d'enseignement menant à un grade comporte trois éléments :

1. le Cadre canadien de reconnaissance des qualifications correspondant à un grade;
2. les procédures et normes d'évaluation de la qualité des nouveaux programmes menant à des grades;
3. les procédures et normes d'évaluation des nouveaux établissements conférant des grades.

Le cadre normatif comporte les éléments suivants :

- une description des compétences en matière de résultats d'apprentissage général dont on s'attend des diplômées et diplômés à chaque niveau, avec un aperçu afin d'articuler des normes de seuil et de relier les diplômes les uns aux autres;
- des normes en matière d'examen de l'assurance de la qualité suffisamment rigoureuses pour que toutes les parties intéressées ne doutent pas que les normes relatives au cadre sur le niveau de diplomation et toutes les autres normes visant les programmes soient respectées dans la pratique⁴⁸.

La récente élaboration du Cadre d'assurance de la qualité des programmes d'enseignement menant à un grade au Canada est importante, car les ministres responsables de l'éducation supérieure, par le biais du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, ont pris conscience de *l'importance de se munir d'un ensemble de normes uniformes et cohérentes à l'échelle pancanadienne pour favoriser la mobilité et la transférabilité au sein du pays et pour mieux faire connaître sur la scène internationale les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada*⁴⁹.

Les questions liées à la mobilité et à la transférabilité des diplômes postsecondaires sont également pertinentes pour le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance, de même que la reconnaissance des diplômes internationaux. Le concept visant à introduire des normes uniformes et cohérentes au moyen d'un processus volontaire tel qu'un programme d'agrément correspond à l'approche prise par les ministres afin d'assurer la qualité des nouveaux programmes menant à un diplôme universitaire.

L'agrément de programmes professionnels est un processus établi

Le terme « agrément » désigne l'approbation d'un établissement ou d'un programme postsecondaire par un organisme autorisé qui, après un processus de validation reconnu, a jugé que l'établissement ou le programme répond aux normes établies. L'agrément est utilisé principalement par les organisations professionnelles pour évaluer des programmes universitaires et collégiaux spécifiques. Bien que certains pays disposent de systèmes nationaux d'agrément pour les universités et collèges, ce n'est pas le cas au Canada. Comme nous l'avons déjà mentionné, le cadre normatif récemment élaboré et approuvé par les ministres provinciaux et territoriaux de l'Éducation représente la première déclaration pancanadienne sur des normes de qualité pour les établissements décernant des diplômes universitaires.

Au Canada, l'agrément est habituellement défini comme un processus d'assurance de la qualité par lequel on détermine si un programme d'études répond aux normes d'éducation définies par des autorités de la profession, afin de s'assurer que les diplômés de ce programme possèdent ce qui est requis par la profession

⁴⁸ Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes menant à un grade au Canada*. Extrait le 12 juillet 2007 de www.cmec.ca/postsec/qa/indexf.stm.

⁴⁹ Ibid. Extrait le 25 juillet 2007.

comme exigences d'éducation et pour obtenir l'autorisation d'exercer la profession⁵⁰. Dans plusieurs domaines d'études (par exemple sciences infirmières, architecture, foresterie, dentisterie, pharmacie et travail social), les organismes professionnels de réglementation participent à l'examen des normes pour les programmes d'études et se prononcent sur d'autres questions d'ordre professionnel régissant la préparation des étudiants à l'entrée dans ces professions.

Dans certains domaines d'études, l'agrément relève de la responsabilité de l'organisme professionnel du secteur (le Collège des médecins de famille du Canada, l'Association dentaire canadienne, l'Association canadienne des orthophonistes et audiologistes), alors que d'autres secteurs disposent d'organismes établis spécifiquement aux fins d'agrément des programmes. Par exemple, l'Association canadienne des écoles de sciences infirmières est une association volontaire représentant tous les collèges et universités qui offrent des programmes de baccalauréat et des programmes de deuxième et troisième cycles en sciences infirmières, et est l'organisme officiel d'agrément des programmes universitaires en sciences infirmières. D'autres exemples de cette approche incluent le Conseil canadien de certification en architecture et l'Association canadienne des écoles de service social.

Les conseils sectoriels participent aux processus d'agrément

Un certain nombre de conseils sectoriels participent actuellement aux processus d'agrément afin de promouvoir le professionnalisme et d'accroître les possibilités de mobilité professionnelle. Quelques exemples sont donnés ci-dessous.

- Le ***Conseil canadien des ressources humaines en camionnage*** a établi le « Truck Driver Training Institute National Accreditation Program ».
- Le ***Conseil canadien du transport de passagers*** a établi un Programme d'accréditation pour la formation des conducteurs d'autobus. Par l'intermédiaire du Conseil, un conseil d'accréditation est constitué, comprenant des représentants nationaux de tous les secteurs de l'industrie qui ont une expérience pertinente du milieu, notamment en exploitation des autocars, en formation, en élaboration de programmes d'études et en enseignement.
- Le ***Conseil d'accréditation nationale du Service d'entretien et de réparation automobiles du Canada*** a la mission de faire respecter un ensemble de normes d'excellence recommandées par l'industrie de la force motrice en matière de formation, et de les utiliser comme base de référence dans la prestation de formation appliquée et d'éducation au niveau postsecondaire. Le processus d'accréditation vise d'abord à aider les institutions offrant un programme de force motrice à atteindre l'excellence dans la prestation d'une formation appliquée et de l'éducation. Le conseil atteint cet objectif par l'entremise d'un processus de vérification indépendant, volontaire et mené par l'industrie. La vérification permet de mesurer des programmes postsecondaires de force motrice par rapport à des normes de rendement nationales établies par le Conseil d'accréditation nationale du Service d'entretien et de réparation automobiles du Canada.
- « Ingénieurs Canada » est le nom commercial utilisé par le ***Conseil canadien des ingénieurs***. En 1965, Ingénieurs Canada a établi le Bureau canadien d'accréditation des programmes d'ingénierie afin

⁵⁰ Consulter le site Web du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux www.cicic.ca pour de plus amples renseignements sur l'agrément et sur d'autres mesures d'assurance de la qualité.

d'accréditer les programmes d'ingénierie du premier cycle qui procurent aux futurs ingénieurs les connaissances nécessaires pour être admis à titre d'ingénieur professionnel au Canada. Le Bureau joue aussi un rôle clé dans les activités internationales d'Ingénieurs Canada, en évaluant l'équivalence des systèmes d'accréditation d'autres pays par rapport au système canadien, et en surveillant les systèmes d'accréditation utilisés par les corps de génie qui ont conclu une entente de reconnaissance mutuelle avec Ingénieurs Canada.

- Le *Conseil national du secteur des produits de la mer* a mis sur pied un Projet d'accréditation ayant pour objet d'élaborer un modèle d'accréditation de cours de formation et d'évaluer la faisabilité de l'élaboration d'un programme national d'accréditation de cours de formation dans l'industrie de la transformation des produits de la mer. À ce jour, les consultants retenus à cette fin ont élaboré des projets de politiques et procédures d'accréditation à la lumière de la situation dans d'autres secteurs, et ce, en consultation avec le comité d'orientation du projet et d'autres parties intéressées.

4.4 POUR ALLER DE L'AVANT

Au Canada, le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance a des bases solides sur lesquelles s'appuyer pour aller de l'avant dans le processus d'uniformisation des programmes de formation postsecondaire et d'amélioration de leur qualité. Les *Lignes directrices nationales*, les *Normes professionnelles pour les intervenantes en services de garde d'enfants* et la *Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance* offrent un encadrement solide à partir duquel on peut envisager des orientations futures. L'approche proposée relativement à l'agrément, élaborée en 2003 par Don Ogston pour la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Alliance des collèges communautaires du Canada, est encore pertinente et devrait être prise de nouveau en considération en fonction de ces documents-cadre et des autres événements importants touchant les ressources humaines qu'a connus depuis 2003 le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants.

L'orientation stratégique recommandée pour uniformiser la formation postsecondaire en éducation de la petite enfance est l'agrément volontaire des programmes de niveau postsecondaire

Voici les avantages de l'agrément, selon Ogston⁵¹ :

- *Un des principaux objectifs de l'agrément est de maintenir la qualité des programmes et de promouvoir leur amélioration continue. Il s'agit de favoriser l'auto-développement de chacun des programmes grâce au soutien des programmes pairs.*
- *L'élément essentiel des programmes de « qualité » est qu'ils stimulent les étudiants en leur offrant une variété d'activités d'apprentissage et d'occasions leur permettant de démontrer et de mettre en pratique ce qu'ils ont appris.*
- *L'agrément des programmes est avantageux pour les étudiants et les diplômés. Cela assure la transférabilité de leurs diplômes et la transférabilité professionnelle dans l'ensemble des secteurs. Ces diplômés en viennent à être reconnus comme des diplômés obtenus dans des programmes où il a été démontré que sont enseignées les compétences acceptées en ÉPE.*
- *Un but de l'agrément est de positionner de manière favorable les programmes auprès des étudiants éventuels et au*

⁵¹ Ogston, D. (2003). L'agrément des programmes postsecondaires en ÉPE – Volume 1 : Un modèle d'agrément, *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*, vol. 10 (p.13-41), Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

sein des établissements. Ces programmes d'études attirent l'attention des étudiants intéressés, car leur qualité a été démontrée. Ils peuvent mieux faire concurrence aux programmes pairs au sein des établissements, car le maintien de leur statut d'agrément dépend du maintien ou de l'augmentation des ressources que leur fournit l'établissement.

Les modèles d'agrément des programmes comprennent généralement trois étapes :

• **Pré-évaluation**

- Au cours de cette période, on fait la promotion du concept et des avantages de l'agrément auprès des établissements, on reçoit les demandes, on avise les responsables des programmes des procédures et des politiques du processus d'agrément, et on fournit aux demandeurs la documentation et les cadres à utiliser pendant le processus d'auto-évaluation.

• **Évaluation**

- Le processus débute par une période d'auto-évaluation en fonction des indicateurs établis par l'organisme d'agrément. La période d'auto-évaluation est achevée par les responsables du programme, souvent avec l'aide d'intervenants de la communauté.
- Les consultants à l'agrément font sur place une évaluation des indicateurs afin d'examiner la documentation relative à l'auto-évaluation, et ils peuvent faire des recommandations relatives à l'agrément. Les consultants peuvent interviewer des intervenants, des enseignants et des étudiants, étudier la documentation, et observer les pratiques en classe.
- Les consultants rédigent un rapport final fondé sur leurs études, entrevues et observations.

• **Postévaluation**

- Ce processus nécessite l'analyse du rapport et des recommandations des consultants. Les recommandations peuvent mener à l'agrément, ou à un statut d'agrément provisoire si ont été faites des recommandations pour améliorer l'état du programme.

Voici les approches proposées pour aller de l'avant sur le plan de l'orientation stratégique :

Que le CSRHSGE assume le leadership pour obtenir l'établissement d'un programme d'agrément volontaire pancanadien pour les services éducatifs et de garde à l'enfance

En particulier, la constitution du CSRHSGE, en 2003, est une nouvelle occasion qu'on ne pouvait prendre en compte lorsque le sujet de l'agrément volontaire a été proposé pour la première fois par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association des collèges communautaires du Canada. De même, le travail d'autres conseils sectoriels dans le domaine de l'agrément offre un cadre potentiel pour orienter la nature de la participation du CSRHSGE.

Que le CSRHSGE joue un rôle de leader dans l'établissement d'un conseil d'agrément qui représente le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance

Il est proposé que :

- le conseil d'agrément soit composé de représentants des organisations nationales des services de garde, du secteur postsecondaire, des syndicats et des employeurs; et qu'il soit relié au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et à l'Association des agences d'agrément du Canada;

- l'agrément soit entrepris par le conseil d'agrément plutôt que par une organisation professionnelle d'éducatrices de la petite enfance;
- l'agrément soit considéré comme une activité volontaire.

Définir les critères des indicateurs d'agrément, en utilisant comme base les normes professionnelles

- Il existe actuellement des normes professionnelles pour les gestionnaires et les intervenantes en services de garde. Dans la Section 3 du présent rapport, il a été recommandé de réviser les *Normes professionnelles pour les intervenantes* afin qu'elles reflètent le rôle principal d'éducatrice de la petite enfance. Les indicateurs d'agrément devraient tenir compte de ces révisions et d'autres révisions qui pourraient être faites dans l'avenir dans le cadre de processus de révision réguliers. Si on élabore plus tard d'autres normes professionnelles pour d'autres postes dans les services éducatifs et de garde à l'enfance, comme par exemple spécialiste des programmes, ressource pour les besoins spéciaux ou aide-éducatrice de la petite enfance, on devrait également en tenir compte dans les indicateurs d'agrément, de manière appropriée.

Inclure dans les processus d'agrément les programmes menant à un certificat et à un diplôme (y compris les diplômes universitaires), de même que la formation à distance, les études à temps plein et à temps partiel, et les programmes d'éducation permanente

Inclure dans les processus d'agrément les politiques, pratiques et processus associés aux placements en stage des étudiantes en éducation de la petite enfance

Le comité de révision ayant participé en 2003 à l'élaboration de stratégies de ressources humaines pour la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a fait remarquer que si le secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants était prêt pour l'agrément, il était « tout juste prêt ». Cette orientation stratégique se fonde sur la croyance que, près de cinq ans plus tard, le secteur est maintenant prêt. L'agrément des programmes postsecondaires en éducation de la petite enfance servira à promouvoir la qualité, l'uniformisation et la reconnaissance des programmes de formation en éducation de la petite enfance, et il créera des possibilités pour une plus grande mobilité, transférabilité et reconnaissance des diplômes internationaux.

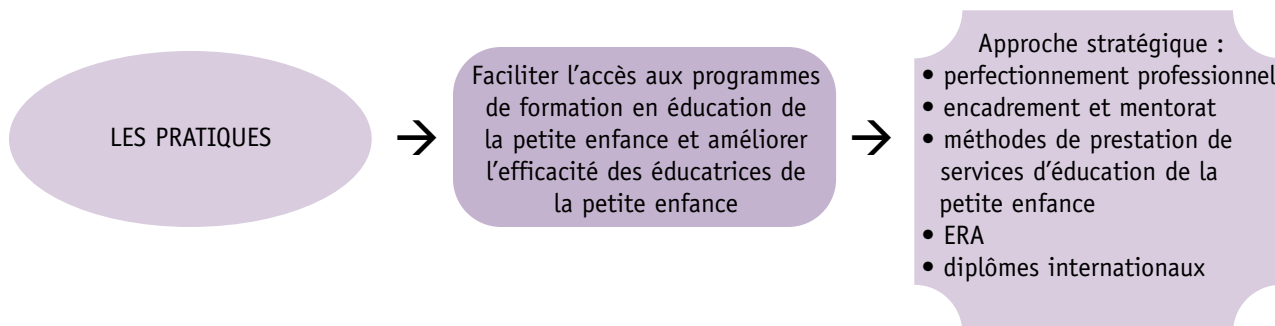
SECTION 5. LES PRATIQUES : FACILITER L'ACCÈS AUX PROGRAMMES DE FORMATION EN ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET AMÉLIORER L'EFFICACITÉ DES ÉDUCATRICES DE LA PETITE ENFANCE

Les treize premiers ministres des provinces et territoires s'accordent à dire que tous les Canadiens et Canadiennes doivent avoir la possibilité de construire un meilleur avenir pour eux-mêmes et pour la société du XXI^e siècle.

Le Conseil de la fédération s'entend pour dire que :

Les Canadiens et Canadiennes devraient avoir une éducation postsecondaire de haute qualité, financée à même les fonds publics,

- *des systèmes de formation professionnelle permettant aux personnes et aux entreprises canadiennes d'être compétitives et de réussir au sein de l'économie mondiale;*
- *tout au long de leur vie, les Canadiens et Canadiennes devraient avoir accès à un apprentissage continu en éducation postsecondaire et en formation professionnelle, afin de pouvoir développer leur plein potentiel; et*
- *en ce qui a trait à l'éducation postsecondaire, à la formation professionnelle et aux possibilités d'emploi intéressantes, les Canadiens et Canadiennes ne devraient plus être limités par d'injustes obstacles. Au Canada, beaucoup d'immigrants et immigrantes, de peuples autochtones, de jeunes, de personnes handicapées, de bénéficiaires de l'assistance sociale, de femmes, et de travailleurs et travailleuses plus âgés sont confrontés à ces barrières injustes⁵².*



5.1 QU'EST-CE QUI A ÉTÉ FAIT?

Partout au Canada sont en place beaucoup de partenariats, de politiques et de pratiques pour améliorer la qualité de la formation postsecondaire et faciliter l'accès à cette formation, et pour promouvoir des attitudes et des occasions pour un apprentissage qui durera toute la vie

Un vaste réseau de politiques et de pratiques est actuellement en place pour favoriser l'accès à l'éducation postsecondaire, améliorer les expériences d'apprentissage des étudiantes et aider les diplômées à demeurer à jour dans leur domaine d'études grâce à des possibilités de formation en cours d'emploi et de perfectionnement professionnel; par exemple :

- modèles souples et alternatifs de prestation des programmes, y compris à temps plein, à temps partiel,

⁵² Le Conseil de la fédération (2006). *Competing for Tomorrow : A Strategy for Postsecondary Education and Skills Training in Canada*, p. 1. Extrait le 22 juillet 2007 de www.councilofthefederation.ca/pdfs/PSE%20Strategy-July-ENG.pdf.

formation à distance, apprentissage en ligne, éducation permanente, modèles de programmes en milieu de travail, et cours par correspondance;

- programme d'Évaluation et reconnaissance des acquis;
- soutien financier par le biais de différents types de bourses d'études, de programmes de prêts et de subventions pour les étudiants;
- ententes de transfert de crédits;
- nombre grandissant d'ententes entre les collèges et les universités;
- niveaux d'études;
- programmes d'apprentissage;
- reconnaissance des diplômes internationaux;
- perfectionnement professionnel, y compris des approches formelles et non formelles;
- programmes d'encadrement et de mentorat.

Ces pratiques sont soutenues par un réseau aussi vaste de partenaires, y compris :

- le gouvernement du Canada – par l'entremise de différents ministères, agences et initiatives de financement;
- les gouvernements provinciaux et territoriaux – par l'entremise de ministères, d'agences, de législations et de politiques;
- les gouvernements autochtones;
- les organismes intergouvernementaux, par exemple le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, et la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes;
- les organisations nationales, régionales, provinciales et territoriales, y compris :
 - o les organisations s'occupant essentiellement de l'éducation postsecondaire, par exemple l'Association des collèges communautaires du Canada, l'Association des universités et collèges du Canada, l'Association des agences d'agrément du Canada, et Polytechnics Canada;
 - o les organisations dédiées à la prestation des services éducatifs et de garde à l'enfance, y compris la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance, et de nombreuses organisations provinciales, territoriales et locales;
 - o les conseils sectoriels, y compris le CSRHSGE;
 - o les syndicats.

Malgré cela, ainsi qu'il a été souligné dans l'analyse de la documentation menée dans le cadre de l'initiative Stratégie de formation, les défis au sujet du contenu de la formation – y compris le perfectionnement professionnel – et de l'accès à cette formation sont communs au Canada et à d'autres pays⁵³. Les possibilités de suivre une formation en cours d'emploi ou une formation de perfectionnement professionnel sont inégales, et la tendance indique que c'est le personnel dont la formation est la moins bonne qui y a le moins accès⁵⁴.

⁵³ Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Starting Strong : Early Childhood Education and Care*, Paris.

⁵⁴ Bertrand, J. et Michal, D. *Training Strategy Project Literature Review and Environmental Scan*, p. 2.

Travail conjoint de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et de l'Association des collègues communautaires du Canada

De 2001 à 2003, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association des collègues communautaires du Canada, avec le soutien financier de Développement des ressources humaines Canada, ont entrepris conjointement une étude de trois ans intitulée *Formation en vue de la prestation de soins et de services éducatifs de qualité dans le domaine du développement de la petite enfance au Canada : accessibilité, transférabilité et avancement de carrière*.

À la suite de ce travail, les deux organismes ont proposé sept stratégies pour améliorer les capacités du secteur de la petite enfance. Trois de ces stratégies ont été décrites à la Section 4 (soit la mise à jour des lignes directrices nationales de 1995 pour les programmes de formation, les normes professionnelles, et la proposition de l'agrément des programmes). Les autres stratégies concernaient une étude de faisabilité d'un processus national de certification des intervenantes, un examen des pratiques d'alors pour l'Évaluation et la reconnaissance des acquis, l'exploration de la façon dont le perfectionnement professionnel peut améliorer les niveaux d'études pour la formation postsecondaire préparant au travail dans les services de garde, et l'examen des pratiques exemplaires et des stratégies efficaces pour la formation à distance.

Partners in Practice

« Partners in Practice », qui est un programme de mentorat pour les éducatrices de la petite enfance, définit le mentorat comme *une relation qui facilite le développement d'une intervenante de la petite enfance pour l'aider à devenir une professionnelle*⁵⁵. Dans ce programme, on décrit la relation qui existe entre l'intervenante (la protégée) et le mentor (la personne qui partage son expertise). Bien qu'une telle relation puisse s'établir par hasard, le programme aide les éducatrices grâce à une infrastructure qui leur fournit une formation et du soutien pour renforcer l'expérience du mentorat. L'élaboration du programme a été coordonné par Child Care Connections (Nouvelle-Écosse); cet organisme a continué à soutenir cette pratique pendant de nombreuses années en parrainant Mentoring Skills Series – une série de sessions de perfectionnement professionnel fondée sur le programme de mentorat de Partners in Practice. Ces ateliers étaient conçus pour préparer tant les mentors que les protégés à l'expérience du mentorat.

L'initiative Partners in Practice a aussi constaté que bien que les programmes de mentorat suscitent beaucoup d'intérêt, l'infrastructure permettant de soutenir cette pratique n'est pas bien établie. Une enquête menée en 1998 par Partners in Practice a relevé que, selon les réponses reçues de 47 organisations, 17 mettaient en œuvre une certaine forme de mentorat au sein de leur organisation.

- Beaucoup de ces organisations ont mentionné que les activités de mentorat étaient mises en œuvre dans le cadre de partenariats instaurés avec des établissements de formation et avec des services éducatifs et de garde à l'enfance. Les répondants ont fait remarquer que tous les partenaires retiraient de leurs relations de mentorat des avantages nombreux et variés.
- Les résultats de l'enquête ont indiqué qu'il existe au Canada très peu de programmes de mentorat spécifiquement consacrés à l'ÉPE. Ceux qui s'y consacrent semblent disposer d'un soutien financier

⁵⁵ Pour consulter le modèle de mentorat de Partners In Practice : www.partnersinpractice.org/who.html.

limité et inadéquat. Très peu offraient de la formation, du réseautage, une reconnaissance ou du soutien pour les personnes participant à l'expérience de mentorat.

- Très peu de ces programmes avaient recours à l'évaluation dans le cadre du programme afin d'en déterminer l'efficacité. Les programmes auxquels participaient les étudiantes en cours de formation avaient recours à l'évaluation du perfectionnement des compétences des étudiantes, mais il n'y avait aucun moyen formel d'évaluer l'expérience des mentors.

5.2 QU'AVONS-NOUS APPRIS DE L'INITIATIVE STRATÉGIE DE FORMATION?

Il faut élaborer des thèmes stratégiques

Au cours des phases de collecte de données (Phase I) et de consultation (Phase II) de l'initiative Stratégie de formation, les étudiantes, enseignantes, éducatrices de la petite enfance, employeurs, experts, informateurs et informatrices clés, et représentants gouvernementaux ont partagé leur expérience et leurs points de vue sur les différentes pratiques, partout au Canada, qui visaient à aider les personnes à obtenir un diplôme postsecondaire en services éducatifs et de garde à l'enfance, et sur les pratiques visant à soutenir les éducatrices de la petite enfance dans leur perfectionnement professionnel continu et dans leurs pratiques.

Afin de positionner plus efficacement ces « pratiques » dans le cadre d'une stratégie de formation pour le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance, nous avons apporté une attention particulière au choix des pratiques qui pourraient contribuer aux objectifs de l'initiative Stratégie de formation à l'échelle pancanadienne. En conséquence, la stratégie met l'accent sur des mécanismes qui faciliteront l'accès aux programmes et aux cours postsecondaires en éducation de la petite enfance qui mènent à un diplôme (y compris les diplômes universitaires), et sur les programmes de soutien formel et non formel pour la main-d'œuvre des services de garde à l'enfance. Cinq domaines – ou thèmes – stratégiques ont été retenus :

- perfectionnement professionnel;
- encadrement et mentorat;
- cadre d'évaluation et reconnaissance des acquis;
- modèles de prestation souples;
- diplômes internationaux.

Partout au Canada, les personnes ayant participé aux phases de collecte de données et de consultation de l'initiative Stratégie de formation ont mentionné des pratiques qui ont eu une incidence sur leurs études et sur leur travail :

L'accès à l'éducation postsecondaire en éducation de la petite enfance est difficile pour plusieurs, spécialement pour les personnes demeurant dans des communautés rurales et éloignées, et pour celles qui travaillent actuellement dans le domaine

- Lors des groupes de discussion avec les employeurs des régions urbaines et rurales, et des groupes de discussion avec les travailleuses de première ligne, on a souligné l'importance de la formation à distance, particulièrement dans les régions rurales et éloignées du Canada – mais aussi les préoccupations au sujet de la difficulté d'avoir accès aux cours nécessaires au moment opportun.
- Au Québec, toute la formation à distance est gérée par une seule organisation : Cégep@distance. Les

normes pour les programmes de formation en ÉPE – y compris la formation à distance – sont fondées sur les compétences établies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Le programme complet de formation à distance est donné sous forme de modules, à partir d'une approche axée sur les compétences. Tout au cours du programme, les étudiantes montent des portfolios. De récentes enquêtes révèlent que les étudiantes qui participent à la formation à distance le font pour différentes raisons, dont les déplacements, les responsabilités familiales, l'emploi et les horaires des classes.

Il existe un fort appui pour les initiatives de formation en milieu de travail (de la part des diplômées de ces programmes) et pour les programmes adaptés pour reconnaître l'expérience de vie et de travail antérieure

- Les groupes de discussion auxquels assistaient les diplômées des modèles de formation sur le lieu de travail ou accélérés, de même que les rapports de l'enquête menée auprès des enseignantes ont indiqué ***un appui positif pour les modèles d'études en milieu de travail*** – y compris de très hauts (97 – 100 %) taux de rétention des diplômées.
- Les réponses à l'enquête menée auprès des étudiantes ont montré que les étudiantes âgées de 35 ans et plus étaient plus susceptibles d'avoir un plus haut niveau d'instruction avant de s'inscrire en éducation de la petite enfance, d'avoir eu une expérience antérieure de travail avec des enfants – comme personnel rémunéré ou bénévole –, et d'occuper un emploi tout en étant inscrites à un programme d'études en éducation de la petite enfance. Le fait que ces étudiantes ont mentionné avoir une préférence pour un type différent de salle de classe et d'expérience de cours n'était pas surprenant.

Les employeurs, les enseignantes et les informateurs et informatrices clés ont reconnu que l'encadrement et le mentorat étaient nécessaires pour les nouvelles diplômées

- On s'entendait pour dire qu'on ne devait pas s'attendre à ce que les nouvelles diplômées des programmes de formation en éducation de la petite enfance aient le même rendement que les éducatrices expérimentées de la petite enfance.
- Les employeurs, en particulier, ont fait remarquer que beaucoup de professions offrent aux nouveaux employés une certaine forme de mentorat.
- Partout au pays, les enseignantes ont souligné divers domaines spécifiques où, selon elles, le programme d'études ne transmettait pas aux étudiantes les compétences dont elles avaient besoin pour exercer leurs fonctions, y compris le travail avec les parents, l'administration, le travail avec les enfants ayant des besoins spéciaux et les relations professionnelles. Les réponses à l'enquête menée auprès des étudiantes ont corroboré ces affirmations.
- Les employeurs ont souligné que la durée du programme d'études de deux ans ne devrait pas être prolongée afin de remédier aux lacunes mentionnées ci-dessus; selon eux il faut, par l'encadrement et le mentorat, aider les nouvelles diplômées à acquérir la confiance en elles et l'expérience dont elles ont besoin pour perfectionner ces domaines spécifiques de connaissances et de compétences.

Les éducatrices de la petite enfance et les employeurs veulent une forme plus enrichissante de perfectionnement professionnel

- Au cours de la phase de consultation de l'initiative Stratégie de formation, les employeurs et les éducatrices de la petite enfance ont déclaré que le perfectionnement professionnel devrait aborder des

sujets de façon plus approfondie (que ce qui est permis dans le cadre d'un atelier de 2 à 3 heures), et qu'il devrait mener ou être lié à une certaine forme de reconnaissance ou de diplôme. Quant à eux, les experts ont indiqué qu'ils considéraient le perfectionnement professionnel comme une occasion de créer des liens plus étroits entre le secteur et les établissements postsecondaires.

- Partout au pays, les personnes qui ont participé aux consultations ont donné un message clair : plutôt que de s'attendre à ce que les éducatrices de la petite enfance passent les soirées et les fins de semaine dans des ateliers ou des cours, on devrait offrir le perfectionnement professionnel durant les heures de travail. Les participants ont fait remarquer que, en grande partie, les fonds disponibles pour soutenir le perfectionnement professionnel ne prenaient pas en compte le coût du personnel de remplacement, des voyages ou de l'hébergement. Ces coûts supplémentaires représentaient souvent un obstacle important à la participation.

Les processus d'équivalences et de reconnaissance des diplômes doivent être coordonnés

- En 2006, le gouvernement du Canada s'est engagé à financer l'établissement de l'Agence canadienne pour l'évaluation et la reconnaissance des titres de compétences. L'Association des conseils sectoriels a préparé un document de travail au sujet du rôle d'une telle agence, a relevé plusieurs questions à aborder, et a proposé des suggestions sur la façon dont les conseils sectoriels pouvaient collaborer au développement de l'agence proposée⁵⁶.
- Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada soutient le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux. Cet organisme a été mis sur pied à la suite de la ratification par le Canada, en 1990, de la Convention de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région de l'Europe, pour aider le Canada à s'acquitter de ses obligations aux termes de cette entente. La convention vise à encourager une reconnaissance plus large des diplômes et qualifications professionnelles dans le but de favoriser la mobilité internationale.
 - o Le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux fournit des ressources et de l'information sur les sujets suivants : étudier et travailler au Canada; étudier à l'étranger; l'éducation au Canada et dans le monde; évaluer des diplômes étrangers et reconnaître des qualifications professionnelles, et l'évaluation et la reconnaissance des acquis; et des services d'évaluation des diplômes au Canada.
- Les processus de reconnaissance des diplômes internationaux varient en fonction de la province ou du territoire, et de la profession, et dépendent aussi du but poursuivi en demandant cette reconnaissance : pour poursuivre des études ou en vue d'un emploi.
- De nombreux conseils sectoriels élaborent des mécanismes de reconnaissance des diplômes et compétences acquis à l'étranger.
- Les personnes qui obtiennent des équivalences en éducation de la petite enfance ne reçoivent pas de diplôme postsecondaire canadien, ce qui peut limiter leur possibilité de travailler dans d'autres provinces ou territoires.
- La reconnaissance des diplômes en ÉPE acquis au Canada varie selon les provinces. Certaines reconnaissent les diplômes de tous les programmes postsecondaires en ÉPE approuvés dans une province; d'autres accordent des crédits en fonction d'une évaluation pour chaque cours.

⁵⁶ Voir : http://capla.ca/2006_conference/pdf/f/FCR.pdf pour le document de travail sur l'agence proposée.

- Un projet pilote conjoint a été entrepris par The Association of Early Childhood Educators Ontario, le George Brown College et Thorncliffe Neighbourhood House afin de se pencher sur les obstacles que rencontrent les éducatrices de la petite enfance formées à l'étranger qui désirent obtenir un certificat d'équivalence en ÉPE pour travailler comme éducatrices qualifiées dans les services de garde réglementés. Les leçons tirées de cette initiative pourraient servir dans d'autres provinces ou territoires.

L'Évaluation et la reconnaissance des acquis semble prometteuse

Dans les groupes de discussion avec les employeurs et les experts, et lors des entrevues avec des informateurs et informatrices clés, on a souligné le *potentiel qu'offrait l'évaluation et la reconnaissance des acquis*, spécialement pour les personnes ayant beaucoup d'expérience – mais il y avait aussi des réserves au sujet du coût et de la complexité du processus. Dans l'analyse de la documentation réalisée dans le cadre de l'initiative Stratégie de formation, on mentionne que l'évaluation et la reconnaissance des acquis est une pratique plus courante dans les programmes d'ÉPE que dans d'autres disciplines.

Il existe une importante documentation internationale – et l'expérience corrélative – pouvant orienter des pratiques efficaces

- Peter Moss, qui enseigne le programme Early Childhood Provision au Institute of Education de l'Université de Londres, et qui est chercheur au Thomas Coram Research Unit, a produit un ensemble volumineux de documents sur le personnel chargé de la petite enfance. Il souligne que la rapide progression des connaissances au sujet du développement des enfants et les concepts changeants en matière de pratiques exemplaires font que la participation au perfectionnement professionnel est essentielle pour permettre aux intervenantes de maintenir leurs compétences et d'acquérir des connaissances et des compétences nécessaires pour d'autres postes. Il cite quatre formes d'éducation permanente et de perfectionnement professionnel⁵⁷ :
 - o formation en cours d'emploi – sur le lieu de travail ou à l'extérieur – pour acquérir des compétences particulières;
 - o études pour obtenir un diplôme universitaire de niveau supérieur;
 - o formation à de nouveaux rôles et postes, par exemple de leadership ou de gestion;
 - o apprentissage permanent et recherche.

Dans son étude, il mentionne que les initiatives d'éducation permanente pourront réussir si certaines conditions sont présentes, par exemple le caractère abordable et la pertinence pour le contexte local.

- Une analyse récente du perfectionnement professionnel offert aux enseignants dans le système de l'éducation aux États-Unis⁵⁸ souligne que la plupart des ateliers, instituts et groupes d'études ne durent pas longtemps, qu'ils sont superficiels et qu'ils ne sont pas très utiles pour améliorer l'enseignement. Toutefois, les activités de perfectionnement professionnel ont amélioré l'enseignement et l'apprentissage lorsque trois conditions étaient présentes : la session durait au moins plusieurs jours; la session mettait

⁵⁷ Moss, P. (2004). Le personnel chargé de la petite enfance : éducation permanente et perfectionnement professionnel, note de l'UNESCO sur la Politique de la petite enfance, no 28. Extrait le 6 avril 2007 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137731f.pdf>.

⁵⁸ Hill, H. (2007). Learning in the teaching workforce, *The Future of Children*, vol. 17, no 1, printemps 2007, p. 111-128.

l'accent sur l'enseignement d'un sujet spécialisé; et la session prenait en compte les objectifs pédagogiques et le matériel utilisé par les enseignants à leur école.

- L'OCDE reconnaît l'importance du perfectionnement professionnel pour améliorer la pratique⁵⁹. L'organisation souligne que l'accès au perfectionnement professionnel est inégal et que la main-d'œuvre rencontre souvent des obstacles, par exemple sur le plan des congés pour activités professionnelles et des coûts. Elle mentionne les dispositions – souvent contenues dans les conventions collectives – concernant le temps personnel alloué, qui accorde aux éducatrices un nombre spécifique d'heures par semaine pour la planification, la discussion, des activités en cours d'emploi et d'autres formes de perfectionnement professionnel.
- La documentation mentionne qu'une approche systémique prévoirait aussi un soutien financier spécifique pour les activités formelles de perfectionnement professionnel (par exemple les ateliers et les cours), des subventions pour la formation accordées aux garderies afin qu'elles puissent offrir au personnel des congés payés et embaucher du personnel remplaçant, et la diffusion d'une information à jour sur les possibilités de perfectionnement professionnel⁶⁰.

5.3 QUELLE EST LA SITUATION ACTUELLE?

De nombreuses pratiques de coaching et de mentorat ont été instaurées

Même s'il n'existe que peu de documentation au sujet de l'efficacité des programmes de mentorat dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, de nombreuses études démontrent l'efficacité du mentorat dans le système scolaire public, et plusieurs provinces et territoires soutiennent les programmes de mentorat pour les nouveaux enseignants. À travers le pays s'accroît la tendance à l'introduction de programmes et de pratiques pour soutenir dans leur travail les éducatrices de la petite enfance et les directrices :

- L'Alberta Resource Centre for Quality Enhancement (ARCQE) est une agence provinciale qui obtient du ministère des Services aux enfants des contrats pour fournir une aide technique à la communauté des services éducatifs et de garde à l'enfance par le biais de quatre principaux services :
 - o encadrement et mentorat;
 - o réseautage;
 - o perfectionnement professionnel;
 - o ressources.

L'Alberta Resource Centre for Quality Enhancement a actuellement sous contrat neuf « personnes chargées de l'encadrement » pour les services de garde régionaux et dispose de 82 mentors qui travaillent partout dans la province pour soutenir le personnel éprouvant une large gamme de besoins, l'accent étant mis sur « le soutien de la qualité et le renforcement des capacités » du secteur.

⁵⁹ Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Starting Strong : Early Childhood Education and Care*, Paris.

⁶⁰ Bertrand, J. et Michal, D., *The Training Strategy Literature Review and Environmental Scan*, p. 18.

- En Ontario, le Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines souligne que *l'appui aux chefs de file afin de les aider à acquérir les compétences pour soutenir le personnel est une composante de base des services éducatifs et de garde à l'enfance de grande qualité*⁶¹. Le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance souligne que *le leadership sur le plan pédagogique contribue à créer un milieu de travail qui favorise la réceptivité. Les superviseurs ou directeurs de programmes (...) peuvent instaurer des pratiques qui respectent toutes les familles, agir comme chefs de file dans l'établissement d'une vision et de principes propres à orienter le curriculum et les méthodes pédagogiques utilisées, et créer un milieu de travail dans lequel sont mises à l'honneur les façons de procéder du personnel œuvrant auprès de la petite enfance*⁶².
- Au Québec, du personnel de soutien pédagogique ou technique apporte aux garderies des conseils d'expert et un leadership pour l'élaboration des programmes d'apprentissage pour les enfants. Bien que les directrices doivent avoir une expertise en gestion administrative, le personnel de soutien pédagogique ou technique offre un leadership pour la qualité et pour les programmes.
- La Ville de Toronto a récemment mis sur pied une « équipe de formation » chargée de travailler avec les directrices et le personnel des programmes municipaux de services de garde. Cette initiative se fonde sur la théorie que « l'apprentissage par observation » est une pratique plus efficace et apporte un meilleur soutien que la documentation écrite, les ateliers et d'autres modèles d'échange d'information. Le travail de l'équipe de formation se fonde sur une évaluation du programme, laquelle détermine ensuite le degré, le genre et l'intensité du soutien à donner à la garderie.
- Chacune des quatre provinces de l'Atlantique a mis en place, pour les services éducatifs et de garde à l'enfance réglementés, une version d'un « modèle de consultation sur place »⁶³. Ces initiatives sont semblables en ce qu'elles sont fondées sur les principes de la consultation sur place, ce qui nécessite l'établissement d'une relation entre la personne apportant un soutien sur place, la directrice et le personnel de la garderie. Les quatre initiatives ont toutefois des particularités uniques :
 - À l'Île-du-Prince-Édouard, le « Bridges Project » est une initiative conjointe du ministère de l'Éducation, du ministère des Services sociaux et des Aînés, et de l'organisme provincial Early Childhood Development Association. L'équipe ressource pour la petite enfance MIKE (Measuring and Improving Kids' Environments) est constituée de consultants, de spécialistes des programmes et de mentors de jardins d'enfants qui travaillent ensemble sous l'égide du Bridges Project. Ils soutiennent dans leur travail les directrices de services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et leur offrent des services de mentorat, et ils aident les coordonnatrices à agir à titre de mentors auprès du personnel. L'équipe Bridges travaille en collaboration avec la directrice de la garderie pour élaborer un plan d'action consacré à des thèmes comme les programmes, l'environnement d'apprentissage et la consolidation de l'esprit d'équipe. L'équipe travaille aussi à améliorer l'intégration des enfants

⁶¹ *Investir dans des services de qualité : Politiques, personnes responsables des enfants, programmes et parents – un plan en quatre étapes pour fournir des services de garde et d'apprentissage de la petite enfance de grande qualité en Ontario*, rapport du Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines, mars 2007. Extrait le 8 août 2007 de http://www.children.gov.on.ca/NR/CS/Publications/QHRRreport_fr.pdf.

⁶² Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance – Meilleur départ, *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*, p. 24. Extrait le 8 août 2007 de www.children.gov.on.ca/NR/CS/Publications/fr_elf.pdf.

⁶³ Ainsi que l'a exposé Patricia Wesley, Ph.D., scientifique chevronnée travaillant au Frank Porter Graham Child Development Institute, à Chapel Hill, University of North Carolina.

ayant des besoins spéciaux – grâce à l'adhésion aux principes de l'inclusion – et contribue à former une communauté d'apprentissage.

- o Au Nouveau-Brunswick, le programme « Ouvrir la porte à des services de qualité pour les soins et le développement de la petite enfance » est une initiative conjointe du gouvernement du Nouveau-Brunswick et de l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire. Ce programme est consacré à la promotion et à la mise en œuvre des pratiques exemplaires, et il aide le personnel des garderies à offrir des services de garde inclusifs et de grande qualité qui favorisent le développement des enfants. Ce programme a amélioré de façon significative l'inclusion de tous les enfants et la qualité de l'environnement des services de garde.
 - L'initiative a également comme objectifs d'accroître les possibilités de perfectionnement professionnel du personnel des garderies, et de faire connaître les ressources existantes – documents imprimés et audiovisuels, et ressources humaines – et d'y donner accès afin d'aider le personnel et les directrices à effectuer les changements désirés pour améliorer les services de garde et le développement des enfants.

- o En Nouvelle-Écosse, l'initiative Partnerships for Inclusion favorise l'inclusion des enfants dans les services éducatifs et de garde à l'enfance, par un processus visant à améliorer la qualité au moyen d'activités de renforcement des capacités, de consultation et de soutien. Cette initiative est menée conjointement par l'Association d'intervention précoce de la Nouvelle-Écosse et Trait d'union – le réseau national d'intégration pour les enfants ayant des besoins particuliers en services de garde (SpecialLink). Le personnel des garderies travaille avec des « facilitateurs de l'inclusion » afin d'offrir des services de garde de grande qualité qui répondent aux besoins de tous les enfants.

- o À Terre-Neuve-et-Labrador, EQulP (Enhancing Quality and Inclusive Practices) est un programme volontaire de consultation sur place, conçu pour évaluer et améliorer la qualité et les pratiques inclusives des environnements de garde. Les consultants de EQulP offrent aux garderies des services de consultation sur place basés sur un plan d'action concerté, élaboré par un consultant et la personne exploitant la garderie (ou celle qui en détient le permis) en fonction de l'information contenue dans l'échelle d'évaluation ÉE-EGS-R et des outils d'évaluation de Trait d'union. L'aide est offerte aux garderies sous la forme d'ateliers, de partage de ressources et d'apprentissage par observation sur place. En plus des consultants d'EQulP, dans chaque région sociosanitaire des consultants à l'inclusion travaillent avec les personnes collaborant avec EQulP pour les aider à surmonter les obstacles à l'inclusion qui ont été relevés.

On observe une augmentation des initiatives de financement provinciales et territoriales pour les services de formation préalable et le perfectionnement professionnel

De nombreuses initiatives provinciales et territoriales ont été mises en place pour favoriser la formation postsecondaire en vue d'obtenir un diplôme en Soins éducatifs et garde à l'enfance, de même que pour faciliter l'accès au perfectionnement professionnel. Entre autres :

- des bourses d'études – généralement en échange de l'engagement à travailler dans un programme de services de garde réglementé pour une période de temps spécifique;
- le remboursement des frais de scolarité à la fin des études;
- des options de formation en milieu de travail ou accélérée;

- des subventions aux établissements postsecondaires;
- des subventions aux garderies et aux éducatrices de la petite enfance pour le perfectionnement professionnel;
- des subventions pour le perfectionnement professionnel destinées spécifiquement aux directrices pour améliorer leurs compétences en gestion et en leadership.

On instaure des modèles de programmes en milieu de travail

L'Ontario, le Manitoba et l'Île-du-Prince-Édouard ont instauré des modèles de programmes en milieu de travail pour aider les personnes travaillant dans les services de garde réglementés à obtenir un diplôme postsecondaire en éducation de la petite enfance. Dans chaque province, ces initiatives sont quelque peu différentes :

- ***Le Programme en milieu de travail du Manitoba*** : Les participantes doivent avoir au moins deux années complètes d'expérience de travail dans une garderie et elles doivent travailler actuellement dans le domaine. Généralement, elles vont en classe deux jours par semaine et travaillent à leur garderie trois jours. Le programme de garde de jour pour enfants, placé sous l'égide du ministère des Services à la famille et Logement, offre à la garderie un soutien financier pour remplacer les employées lorsqu'elles suivent des cours. Dans certains cas, les étudiantes en milieu de travail peuvent avoir droit à des crédits dans le cadre de l'évaluation et la reconnaissance des acquis. Selon les collègues, le processus s'échelonne sur une période de 2 à 4 ans et les participantes étudient en vue d'obtenir un diplôme en ÉPE avec un certificat de niveau II.
- ***Le Programme de formation accélérée de l'Île-du-Prince-Édouard*** : Financé dans le cadre de l'Entente sur le marché du travail conclue entre l'Île-du-Prince-Édouard et Ressources humaines et Développement social Canada, et gérée en partenariat conjoint avec le bureau local de ce dernier ministère, le ministère des Services sociaux et des Aînés, l'organisme provincial Early Childhood Development Association of PEI et le Holland College, le programme permet au personnel qui :
 - o détient un minimum de trois ans d'expérience en garderie,
 - o a actuellement un emploi,
 - o possède le niveau d'instruction exigé par le collègue et
 - o bénéficie du soutien de son employeur,de s'inscrire à un programme d'études d'une durée de 33 semaines : en alternance, 11 semaines en classe, 11 semaines en stage (dont une partie peut être faite sur leur propre milieu de travail), et 11 autres semaines en classe. Les participantes reçoivent des prestations d'assurance-emploi pendant leurs semaines en classe et, après avoir terminé leur cours avec succès, elles reçoivent un diplôme en éducation de la petite enfance.
- ***Le programme d'Apprentissage d'un métier de l'Ontario*** : En Ontario, un certain nombre de collègues communautaires offrent une formation d'apprentissage en ÉPE. Les apprenties s'inscrivent au ministère de la Formation et des Collèges et Universités, et reçoivent des Normes de formation pour l'apprentissage qui énumèrent les connaissances à acquérir et les compétences à démontrer sur le lieu de travail. Elles s'engagent à suivre une formation donnée à la fois sur le lieu de travail et dans une salle de classe; après avoir satisfait aux exigences, ce qui prend habituellement trois ans, elles obtiennent un certificat

d'apprentissage. Elles peuvent également poursuivre leur formation pour obtenir un diplôme en ÉPE en suivant un cours d'anglais de niveau collégial et plusieurs cours en éducation générale.

Le Québec développe son programme de formation à distance

Les employeurs, éducatrices de la petite enfance, experts, et informateurs et informatrices clés ont souligné que la formation à distance est une composante essentielle de l'ensemble des modèles de prestation des programmes de formation en éducation de la petite enfance. Bien que certaines préoccupations aient été soulevées au sujet de la qualité de l'expérience postsecondaire lorsque la formation a été reçue à distance plutôt que dans une salle de classe, le Québec a récemment élaboré un modèle logique très complet pour orienter l'élaboration des programmes de formation à distance et faire en sorte que ces programmes respectent les mêmes normes et obtiennent les mêmes résultats que ceux qui sont offerts à plein temps dans les salles de classe. Cette approche, qui vise à faire en sorte que la formation à distance réponde aux mêmes normes et obtienne les mêmes résultats d'apprentissage que le modèle des cours reçus en classe, peut servir d'outil pour d'autres provinces et territoires.

L'utilisation de l'évaluation et la reconnaissance des acquis est de plus en plus répandue et acceptée

L'évaluation et la reconnaissance des acquis est une formule dont on se sert pour déterminer, vérifier et reconnaître les connaissances et les compétences acquises dans le cadre d'activités formelles ou non formelles d'apprentissage, y compris les crédits et les diplômes postsecondaires, le travail rémunéré et bénévole, et les expériences de vie – par exemple les voyages, les soins à sa famille et les études personnelles⁶⁴. Au Canada, l'évaluation et la reconnaissance des acquis a suscité beaucoup d'intérêt au cours des dix dernières années, avec la participation active du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux et territoriaux, des établissements postsecondaires, des conseils sectoriels et des personnes.

Même si le concept d'évaluation et de reconnaissance des acquis semble souvent relativement nouveau, une pratique semblable est en place depuis au moins trente ans au Canada et aux États-Unis. Un processus de revendication des crédits (« Challenging for credit »), qui permet d'évaluer les expériences d'apprentissage et de travail antérieures, est utilisé depuis longtemps dans beaucoup d'universités et collèges.

En 2004, l'initiative pancanadienne *Gateways* s'est penchée sur la validité de l'évaluation et la reconnaissance des acquis comme méthode d'évaluation et a spécifiquement étudié l'approche-programme de l'évaluation et la reconnaissance des acquis, car on jugeait que cette approche convient mieux pour les programmes en raison de la nature des résultats d'apprentissage qui peuvent être intégrés dans un certain nombre de cours. *Comme base de référence pour évaluer la compétence reconnue par le transfert de crédit, l'approche-programme de l'évaluation et la reconnaissance des acquis examine les résultats d'apprentissage du programme qui sont exigés par l'établissement d'enseignement, tels qu'ils ont été approuvés par le comité des programmes et les responsables gouvernementaux de l'éducation*⁶⁵.

⁶⁴ Van Kleef, J. (1998). « Prior Learning Assessment and Recognition », troisième forum national sur l'Éducation, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, St. John's (NL), 28-30 mai. Cité par Bertrand, J., « Rapport sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis dans le secteur de la petite enfance », *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*, vol. 10, p.149-182, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

⁶⁵ Arcsott, J., Crowther, I., Young, M. et Ungarian, L. (2007). *Producing Results in Prior Learning: A report from the Gateways Project*, Athabasca University.

Gateways a rapporté que les personnes qui ont peu de possibilités de suivre une éducation formelle bénéficient de l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour l'avancement professionnel. La plupart sont des femmes qui exercent un emploi faiblement rémunéré dans le domaine des services à la personne, comme la petite enfance, l'éducation, les services paramédicaux, le travail social et les jeunes ayant des besoins spéciaux ou qui sont à risque⁶⁶.

Fait intéressant, Gateways a découvert qu'en général les participants se sentaient d'abord dépassés par le processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis : *Au début, je trouvais que le processus était compliqué... qu'il englobait tant de choses et qu'il était déconcertant.* – Cette remarque a également été répétée, dans les groupes de discussion de l'initiative Stratégie de formation, par les éducatrices de première ligne qui avaient essayé de s'inscrire à leur collège local pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis. – Dans les résultats du projet Gateways, il y a un autre fait intéressant à remarquer : les participants ont déclaré que le soutien de leur mentor était peut-être le facteur le plus important ayant contribué à leur réussite ultime.

Plusieurs provinces et territoires ont établi des cadres pour les programmes d'apprentissage des jeunes enfants

Au printemps 2007, quatre provinces ont introduit des cadres pour les programmes d'apprentissage des jeunes enfants afin d'orienter les services éducatifs et de garde à l'enfance liés au développement des enfants (Nouveau-Brunswick, Colombie-Britannique, Ontario et Québec). La Saskatchewan lancera cette année un nouveau cadre d'apprentissage pour les jeunes enfants, et d'autres provinces et territoires commencent à élaborer des cadres semblables.

Ces nouveautés auront une incidence tant sur le contenu que sur la structure des programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance, de même que sur l'étendue et la nature des activités de perfectionnement professionnel dans ces provinces. Les nouveaux cadres pour les programmes d'apprentissage des jeunes enfants mettent l'accent sur l'importance de l'enfant comme agent actif de ses propres processus d'apprentissage. Généralement décrites comme des « programmes émergents », ces approches s'éloignent des types de programmes pour la petite enfance qui étaient fondés sur des thèmes – et qui étaient courants ces dix à vingt dernières années. La formation doit être axée sur les étudiantes appelées à travailler dans ce genre d'environnement, et le perfectionnement professionnel doit être offert aux éducatrices de la petite enfance et aux directrices qui peuvent avoir été formées selon d'autres approches.

5.4 POUR ALLER DE L'AVANT

Les pratiques ci-dessus se retrouvent dans la plupart des provinces et territoires. Les établissements postsecondaires, les organisations de services de garde, les syndicats, les différents ministères gouvernementaux et le CSRHSGE ont tous déployé des efforts pour répondre aux besoins continus de formation et d'éducation de la main-d'œuvre du secteur de la petite enfance, et pour trouver des façons de faciliter l'accès à la formation. On reconnaît en général l'importance d'augmenter le nombre d'éducatrices de la petite enfance et de directrices qualifiées, et de soutenir leur perfectionnement continu.

⁶⁶ Ibid.

Il est important de remarquer que les trois volets du modèle stratégique présenté pour la Stratégie de formation doivent faire partie d'un effort global pour atteindre tant les objectifs d'uniformiser la formation pour les services éducatifs et de garde à l'enfance et d'en améliorer la qualité, que les objectifs d'augmenter la taille de la main-d'œuvre des services de garde et d'en accroître les compétences. Cette stratégie met l'accent sur les pratiques qui ont démontré leur efficacité pour l'atteinte de ces objectifs.

Toutefois, le CSRHSGE a la possibilité de faire des investissements stratégiques pour la coordination et l'amélioration des pratiques qui soutiennent le secteur. De même, les Normes professionnelles, qui sont le fondement sur lequel s'appuie la Stratégie de formation, peuvent soutenir et coordonner de nombreuses pratiques clés.

Les orientations stratégiques recommandées pour des pratiques qui facilitent l'obtention de diplômes postsecondaires et qui accroissent l'efficacité de la main-d'œuvre sont regroupées sous trois catégories :

1. utilisation des normes professionnelles comme cadre de référence pour orienter les activités de perfectionnement professionnel, l'évaluation des diplômes internationaux ainsi que l'évaluation et la reconnaissance des acquis.
2. repérage des pratiques exemplaires et des structures nécessaires pour améliorer les approches de mentorat et d'encadrement pour les nouvelles diplômées des programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance, y compris l'évaluation des approches de mentorat pour les services à la petite enfance.
3. leadership du CSRHSGE pour favoriser la collaboration entre les différents paliers de gouvernement (fédéral, provincial et territorial), les syndicats, les organisations nationales et provinciales de services de garde, et les établissements postsecondaires, en vue de l'élaboration de modèles de rechange de prestation des programmes de formation, en mettant un accent particulier sur les modèles de formation en milieu de travail et de formation accélérée.

Utiliser les normes professionnelles comme cadre de référence pour orienter les activités de perfectionnement professionnel, l'évaluation des diplômes internationaux ainsi que l'évaluation et la reconnaissance des acquis

Les normes professionnelles permettent de s'entendre sur un ensemble commun de compétences, habiletés et connaissances pour le secteur de la petite enfance. L'utilisation des normes professionnelles pour orienter les activités de perfectionnement professionnel (par exemple, pour remédier aux lacunes sur le plan des connaissances ou des habiletés, pour améliorer les compétences des directrices, ou pour aider le personnel à se préparer en fonction de son avancement professionnel) contribuera à faire en sorte que le perfectionnement professionnel soit pertinent, qu'il réponde aux besoins du personnel et des employeurs, et qu'il aide à accroître la comparabilité entre les provinces et territoires.

L'utilisation des normes professionnelles pour l'évaluation des diplômes internationaux pourrait contribuer à ce que les lacunes soient relevées en fonction de normes pancanadiennes, ce qui aiderait à accroître la transférabilité des diplômes.

L'utilisation des normes professionnelles pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis assurerait également une plus grande uniformité quant aux processus et aux résultats des établissements postsecondaires.

Voici les approches proposées pour aller de l'avant pour cette stratégie recommandée :

- lors de la révision des *Normes professionnelles pour les intervenantes*, que le CSRHSGE mène une vaste consultation auprès des intervenants clés – employeurs, programmes de formation postsecondaire en ÉPE, organisations de services de garde et groupes de travail – sur l'utilisation des normes professionnelles dans les différentes pratiques soutenant la formation et le perfectionnement de la main-d'œuvre;
- que le CSRHSGE entreprenne des discussions avec le programme de Reconnaissance des titres de compétences étrangers de Ressources humaines et Développement social Canada, afin d'envisager des options pour concevoir des approches souples et novatrices visant à uniformiser davantage, à l'échelle pancanadienne, la reconnaissance des diplômes internationaux.

Repérer les pratiques exemplaires et les structures nécessaires afin d'améliorer les approches de mentorat et d'encadrement pour les nouvelles diplômées des programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance et les candidates à l'évaluation et la reconnaissance des acquis, et évaluer les approches existantes de mentorat pour les services à la petite enfance

Voici les approches proposées pour aller de l'avant pour cette stratégie recommandée :

- analyser la documentation pour explorer ce qui se fait dans d'autres professions comme approches efficaces pour les pratiques de mentorat et de coaching, en accordant une attention particulière aux professions des domaines de l'enseignement et de la prestation de soins;
- repérer les éléments du mentorat et de l'encadrement qui témoignent d'une pratique exemplaire;
- s'appuyer sur le travail accompli par Partners in Practice et, avec les organisations de services de garde, coordonner l'élaboration d'une série d'activités de perfectionnement professionnel afin de donner une formation aux mentors, aux protégées et à leurs employeurs;
- soutenir l'évaluation des programmes de mentorat afin de déterminer à quel point le mentorat et l'encadrement sont efficaces pour améliorer le rendement des nouvelles éducatrices de la petite enfance et pour accroître le taux de rétention;
- explorer la faisabilité de l'établissement de programmes de mentorat pour aider les candidates à l'Évaluation et reconnaissance des acquis.

Leadership du CSRHSGE pour favoriser la collaboration entre les différents paliers de gouvernement (fédéral, provincial et territorial), les syndicats, les organisations nationales et provinciales de services de garde, et les établissements postsecondaires, en vue de l'élaboration de modèles de rechange de prestation des programmes de formation, en mettant un accent particulier sur les modèles de formation en milieu de travail et de formation accélérée

Voici les approches proposées pour aller de l'avant pour cette stratégie recommandée :

- évaluer les forces et les faiblesses des modèles actuels de formation en milieu de travail, y compris le programme d'Apprentissage d'un métier de l'Ontario, le Programme en milieu de travail du Manitoba et le Programme de formation accélérée de l'Île-du-Prince-Édouard;
- inclure la formation à distance et des modèles de rechange (y compris les modèles en milieu de travail mentionnés ci-dessus) dans le processus d'agrément des programmes.

SECTION 5. LES PRATIQUES : FACILITER L'ACCÈS AUX PROGRAMMES DE
FORMATION EN ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET AMÉLIORER
L'EFFICACITÉ DES ÉDUCATRICES DE LA PETITE ENFANCE

SECTION 6. CONCLUSION

Au Canada, le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance a acquis ces dix dernières années beaucoup de respect et de reconnaissance. La portée du secteur s'est étendue et il inclut maintenant des programmes et services connexes comme les visites à domicile, l'intervention précoce, les centres de ressources pour les familles, les programmes d'alphabétisation pour les parents et les enfants, et les programmes préscolaires et de prématernelles. Le secteur a atteint son objectif d'accroître les possibilités d'emploi pour les personnes détenant un diplôme d'études postsecondaires en éducation de la petite enfance, et les choix de carrières se sont multipliés.

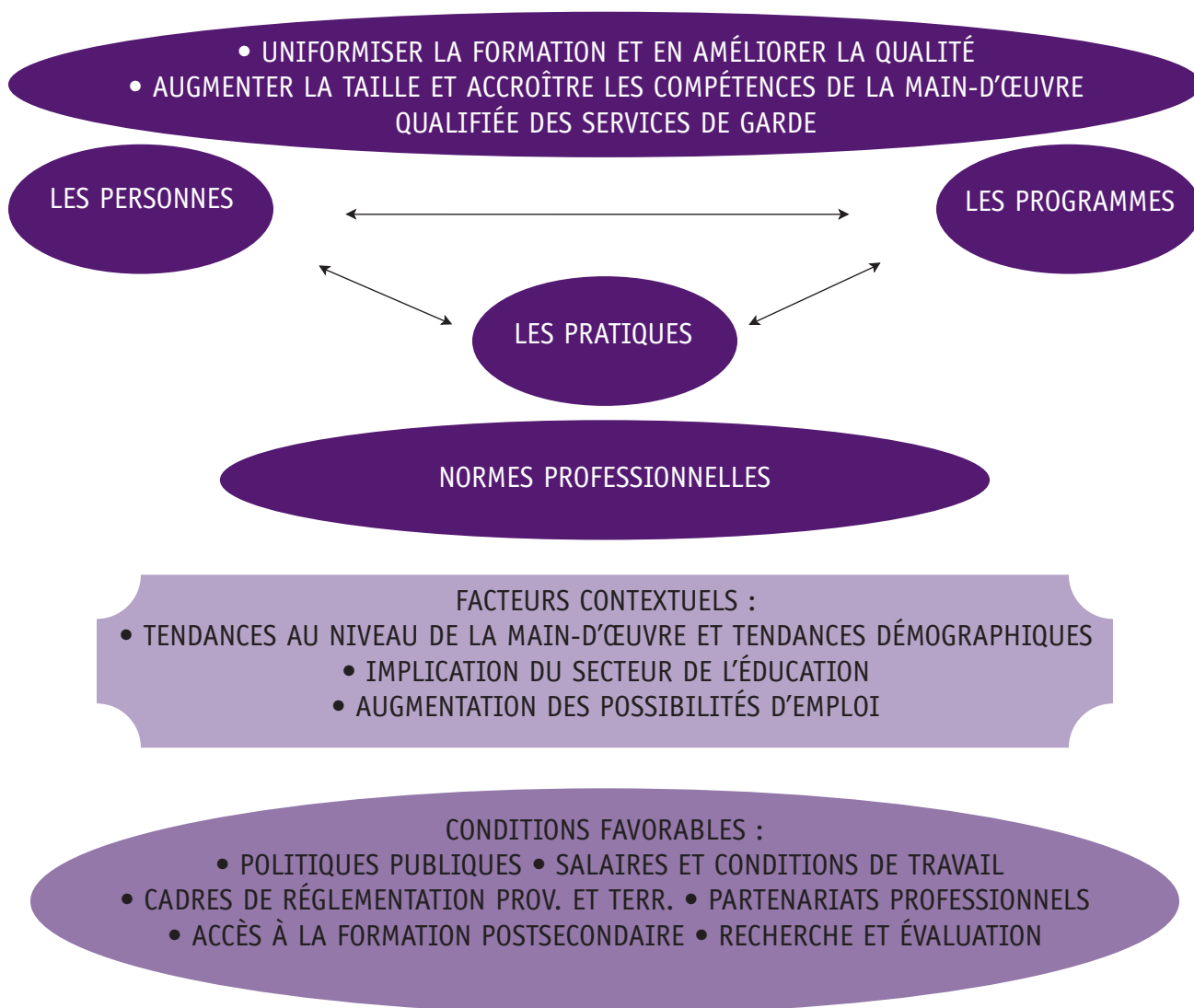
L'importance de l'instruction et de la formation postsecondaire est bien documentée et maintenant solidement reconnue à travers le pays. Ces dix dernières années, les provinces et territoires ont fait de constants progrès en introduisant régulièrement de nouvelles exigences sur le plan des qualifications des éducatrices de la petite enfance. Les organisations nationales comme la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance – et les organisations provinciales et territoriales qui leur sont affiliées – continuent à faire connaître toujours davantage l'importance et la pertinence des services éducatifs et de garde à l'enfance pour les familles et la société. Les syndicats ont constamment soutenu dans leur travail les éducatrices de la petite enfance et ils représentent une plus grande partie du secteur que jamais auparavant. Au cours des deux dernières années, le secteur postsecondaire s'est mobilisé, en partenariat avec le Groupe d'affinité sur l'éducation à la petite enfance de l'Association des collèges communautaires du Canada, devenant ainsi plus actif. Il y a quatre ans a été lancé le CSRHSGE, et il a depuis montré sa capacité à attirer l'attention sur les questions de ressources humaines et à approfondir les connaissances en la matière grâce à des travaux de synthèse et de recherche.

Le secteur a progressé au cours des dix dernières années, et l'importance accordée aux programmes éducatifs et aux approches pédagogiques s'est accrue. Les pratiques émergentes en matière de programmes éducatifs pour les jeunes enfants mettent l'accent sur l'importance de l'enfant comme agent actif de ses propres processus d'apprentissage, et reconnaissent que l'enfant est un co-créateur de l'environnement d'apprentissage. Ce changement d'approche est passionnant, et il reconnaît que les enfants ont des droits, des intérêts, et qu'ils sont capables de contribuer de manière réfléchie et pertinente aux services éducatifs et de garde à l'enfance.

La Stratégie de formation est fondée sur l'idée que les éducatrices de la petite enfance – quel que soit leur emploi – sont les agents actifs de leur propre apprentissage. Les éducatrices de la petite enfance et les directrices ont le droit et la responsabilité de participer activement à de nombreuses organisations qui soutiennent leurs activités de formation préalable et de perfectionnement professionnel. Il ne fait pas de doute que cette stratégie a été élaborée à partir de facteurs contextuels présents, lesquels sont liés aux conditions favorables relevées, et qu'elle s'appuie sur les normes professionnelles. Toutefois, les membres du secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance sont au cœur de cette Stratégie de formation, et c'est grâce à leur contribution collective que cette stratégie progressera.

SOMMAIRE DES RECOMMANDATIONS

Pour atteindre les buts énoncés, la Stratégie de formation met l'accent sur les personnes, les programmes et les pratiques. Cette approche stratégique s'appuie sur les normes professionnelles, se déploie en fonction de facteurs contextuels, et est influencée par la présence de conditions favorables qui la soutiennent. Chacun des trois volets de la Stratégie de formation comporte des objectifs spécifiques, recommande des orientations stratégiques et présente un certain nombre d'approches proposées pour aller de l'avant en fonction de l'orientation stratégique. Les pages suivantes présentent les objectifs et les stratégies recommandées, et donnent un résumé des approches proposées pour chaque volet.



LES PERSONNES

Objectif : AUGMENTER LA TAILLE ET ACCROÎTRE LES COMPÉTENCES DE LA MAIN-D'ŒUVRE QUALIFIÉE DES SERVICES DE GARDE

STRATÉGIE RECOMMANDÉE : DÉFINIR LE RÔLE PRINCIPAL DES ÉDUCATRICES DE LA PETITE ENFANCE ET DES DIRECTRICES

Approches proposées

Pour les rôles principaux, exiger un diplôme d'études postsecondaires en éducation de la petite enfance, approuvé par la province ou le territoire

- Dans les provinces et territoires, les mesures prises pour améliorer la qualité et la pédagogie dans les programmes pour la petite enfance accroissent la demande pour des connaissances approfondies en pédagogie ainsi que pour les aptitudes à traduire l'observation par des programmes appropriés; on s'attend aussi à une plus étroite collaboration entre la main-d'œuvre des services éducatifs et de garde à l'enfance et celle des prématernelles. Lors de leur examen de la situation canadienne, l'équipe de l'OCDE a souligné qu'une plus grande intégration des services éducatifs et de garde à l'enfance aux prématernelles aurait comme conséquence l'émergence d'un profil professionnel spécifique au secteur de la petite enfance.
- Vu les différences existant entre les provinces et territoires concernant les exigences en matière de formation, nous proposons que, d'abord, le degré de scolarité minimum pour le titre d'éducatrice de la petite enfance soit le diplôme postsecondaire actuellement requis dans chaque province et territoire. Par exemple, dans les provinces et territoires où la norme pour obtenir le titre est de détenir un diplôme de deux ans ou un DEC de trois ans, ce niveau d'instruction serait le niveau de formation minimal à atteindre; dans les provinces et territoires où la norme est un certificat d'un an, la formation minimale serait ce certificat.
- Une directrice de garderie est une éducatrice de la petite enfance ayant acquis une spécialisation en leadership et en gestion.
 - Il est recommandé que les établissements postsecondaires, les organisations professionnelles, et les gouvernements provinciaux et territoriaux étudient des façons pour augmenter le niveau d'instruction des directrices.
- Bien qu'elles continuent à jouer un rôle important au sein de l'équipe chargée de la petite enfance, les personnes qui n'ont pas de diplôme d'études postsecondaires obtiendraient un autre titre que celui d'« éducatrice de la petite enfance », par exemple « aide-éducatrice de la petite enfance ». Une aide-éducatrice serait toute personne ne possédant pas la scolarité minimum exigée par la réglementation provinciale ou territoriale pour avoir le titre d'éducatrice de la petite enfance, ou ayant entrepris un programme d'orientation d'un nombre d'heures déterminé.
 - Le CSRHSGE peut vouloir envisager de mener d'autres consultations auprès des intervenants clés au sujet du poste d'aide-éducatrice de la petite enfance, et le cas échéant de faire une analyse des caractéristiques nécessaires pour les rôles, responsabilités, et le niveau d'instruction de ce poste.

Que le CSRHSGE utilise le titre d'« éducatrice de la petite enfance » comme rôle principal, lorsqu'il révisera les Normes professionnelles pour les intervenantes

- De plus, les prochaines étapes de cette initiative devraient être étroitement associées à la Stratégie de sensibilisation à la carrière et de recrutement, laquelle souligne la nécessité de faire comprendre qu'un emploi dans les services de garde est une profession nécessitant une formation collégiale et un agrément.

Que le CSRHSGE envisage de mener une étude plus approfondie des besoins en ressources humaines et des besoins de formation des personnes travaillant dans les services de garde pour les enfants d'âge scolaire et les services de garde en milieu familial

- Ainsi qu'il est mentionné à la Section 1 du présent rapport, les questions et les préoccupations touchant le personnel des services de garde pour les enfants d'âge scolaire, afin de donner aux enfants plus âgés un environnement de qualité, sont souvent éclipsées par les questions plus larges des services éducatifs et de garde à l'enfance. Il est suggéré de mener une autre initiative consacrée aux enjeux spécifiques en matière de ressources humaines pour le personnel des services de garde pour les enfants d'âge scolaire, y compris les conditions et l'environnement de travail, de même que les lacunes sur le plan de la formation, les besoins et les problèmes.
- Les services de garde en milieu familial sont offerts sous deux formes différentes : par des agences de services de garde en milieu familial, et par des responsables d'un service de garde en milieu familial qui détiennent un permis individuel. Comme il n'y a pas de province ni de territoire qui exige un diplôme postsecondaire pour travailler comme responsable d'un service de garde en milieu familial, et que les relations traditionnelles entre employeur et employés sont peu courantes pour les responsables d'un service de garde en milieu familial, il n'entraîne pas dans le cadre de l'initiative Stratégie de formation de se pencher sur les besoins de ces responsables en matière de formation et de perfectionnement professionnel. Le CSRHSGE peut vouloir entreprendre une étude consacrée aux besoins en matière de ressources humaines et de formation pour les services de garde en milieu familial.

Que le CSRHSGE entreprenne avec Statistique Canada des discussions au sujet d'une possible révision de la Classification nationale des professions pour la main-d'œuvre des services de garde à l'enfance

- Actuellement, les éducatrices et aides-éducatrices de la petite enfance sont classées ensemble dans la Classification nationale des professions. Si on définit mieux la profession d'éducatrice de la petite enfance, il serait approprié de la présenter dans une catégorie différente de celle des aides-éducatrices de la petite enfance. Par exemple, les aides-enseignant(e)s aux niveaux primaire et secondaire ne sont pas dans la même catégorie de la Classification nationale des professions que les enseignant(e)s aux niveaux primaire et préscolaire.

Réviser le niveau d'instruction exigé pour les enseignantes, spécialement pour les établissements postsecondaires menant à un diplôme d'études supérieures

- Dans les collèges et universités, on offre davantage de programmes d'études en ÉPE menant à un diplôme d'études supérieures. Cela entraîne des conséquences pour les enseignantes actuelles en ÉPE; peu d'entre elles ont terminé la scolarité de doctorat habituellement nécessaire pour enseigner les

programmes menant à un diplôme d'études supérieures. Il sera important qu'à l'avenir les collèges tiennent compte de ce fait.

LES PROGRAMMES

OBJECTIF : UNIFORMISER ET AMÉLIORER LA QUALITÉ

STRATÉGIE RECOMMANDÉE : AGRÉMENT VOLONTAIRE DES PROGRAMMES POSTSECONDAIRES EN ÉPE

Approches proposées

Que le CSRHSGE assume le leadership pour obtenir l'établissement d'un programme d'agrément volontaire pancanadien pour les services éducatifs et de garde à l'enfance

- En particulier, la constitution du CSRHSGE, en 2003, est une nouvelle occasion qu'on ne pouvait prendre en compte lorsque le sujet de l'agrément volontaire a été proposé pour la première fois par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association des collèges communautaires du Canada. De même, le travail d'autres conseils sectoriels dans le domaine de l'agrément offre un cadre potentiel pour orienter la nature de la participation du CSRHSGE.

Que le CSRHSGE joue un rôle de leader dans l'établissement d'un conseil d'agrément qui représente le secteur des services éducatifs et de garde à l'enfance

- Il est proposé que le conseil d'agrément soit composé de représentants des organisations nationales des services de garde, du secteur postsecondaire, des syndicats et des employeurs; et qu'il soit relié au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et à l'Association des agences d'agrément du Canada;
- que l'agrément soit entrepris par le conseil d'agrément plutôt que par une organisation professionnelle d'éducatrices de la petite enfance;
- que l'agrément soit considéré comme une activité volontaire.

Définir les critères des indicateurs d'agrément, en utilisant comme base les normes professionnelles

- Il existe actuellement des normes professionnelles pour les gestionnaires et pour les intervenantes en services de garde. Dans la Section 3 du présent rapport, il a été recommandé de réviser les *Normes professionnelles pour les intervenantes* afin qu'elles reflètent le rôle principal d'éducatrice de la petite enfance. Les indicateurs d'agrément devraient tenir compte de ces révisions et d'autres révisions qui pourraient être faites dans l'avenir dans le cadre de processus de révision réguliers. Si on élabore plus tard d'autres normes professionnelles pour d'autres postes dans les services éducatifs et de garde à l'enfance, par exemple spécialiste des programmes, ressource pour les besoins spéciaux ou aide-

éducatrice de la petite enfance, on devrait également en tenir compte dans les indicateurs d'agrément, de manière appropriée.

Inclure dans les processus d'agrément les programmes menant à un certificat et à un diplôme (y compris les diplômes universitaires), de même que la formation à distance, les études à temps plein et à temps partiel, et les programmes d'éducation permanente

Inclure dans les processus d'agrément les politiques, pratiques et processus associés aux placements en stage des étudiantes en éducation de la petite enfance

LES PRATIQUES

OBJECTIF : FACILITER L'ACCÈS AUX PROGRAMMES DE FORMATION EN ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET AMÉLIORER L'EFFICACITÉ DES ÉDUCATRICES DE LA PETITE ENFANCE

STRATÉGIES RECOMMANDÉES : • PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL • MENTORAT ET ENCADREMENT
• MÉTHODES DE PRESTATION DE L'ÉPE • ÉVALUATION ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS • DIPLÔMES INTERNATIONAUX

Les orientations stratégiques recommandées pour des pratiques qui facilitent l'obtention de diplômes postsecondaires et qui accroissent l'efficacité de la main-d'œuvre sont regroupées sous trois catégories :

1. Utilisation des normes professionnelles comme cadre de référence pour orienter les activités de perfectionnement professionnel, l'évaluation des diplômes internationaux ainsi que l'évaluation et la reconnaissance des acquis.
2. Repérage des pratiques exemplaires et des structures nécessaires pour améliorer les approches de mentorat et d'encadrement pour les nouvelles diplômées des programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance, y compris l'évaluation des approches de mentorat pour les services à la petite enfance.
3. Leadership du CSRHSGE pour favoriser la collaboration entre les différents paliers de gouvernement (fédéral, provincial et territorial), les syndicats, les organisations nationales et provinciales de services de garde, et les établissements postsecondaires, en vue de l'élaboration de modèles de rechange de prestation des programmes de formation, en mettant un accent particulier sur les modèles de formation en milieu de travail et de formation accélérée.

1. Utiliser les normes professionnelles comme cadre de référence pour orienter les activités de perfectionnement professionnel, l'évaluation des diplômes internationaux ainsi que l'évaluation et la reconnaissance des acquis

- Les normes professionnelles permettent de s'entendre sur un ensemble commun de compétences,

habiletés et connaissances pour le secteur de la petite enfance. L'utilisation des normes professionnelles pour orienter les activités de perfectionnement professionnel (par exemple, pour remédier aux lacunes sur le plan des connaissances ou des habiletés, pour améliorer les compétences des directrices, ou pour aider le personnel à se préparer en fonction de son avancement professionnel) contribuera à faire en sorte que le perfectionnement professionnel soit pertinent, qu'il réponde aux besoins du personnel et des employeurs, et qu'il aide à accroître la comparabilité entre les provinces et territoires.

- L'utilisation des normes professionnelles pour l'évaluation des diplômes internationaux pourrait contribuer à ce que les lacunes soient relevées en fonction de normes pancanadiennes, ce qui aiderait à accroître la transférabilité des diplômes.
- L'utilisation des normes professionnelles pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis assurerait également une plus grande uniformité quant aux processus et aux résultats des établissements postsecondaires.

Approches proposées :

- Lors de la révision des *Normes professionnelles applicables aux intervenantes*, que le CSRHSGE mène une vaste consultation auprès des intervenants clés – employeurs, programmes de formation postsecondaire en ÉPE, organisations de services de garde et groupes de travail – sur l'utilisation des normes professionnelles dans les différentes pratiques soutenant la formation et le perfectionnement de la main-d'œuvre.
- Que le CSRHSGE entreprenne des discussions avec le programme de Reconnaissance des titres de compétences étrangers de Ressources humaines et Développement social Canada, afin d'envisager des options pour concevoir des approches souples et novatrices visant à uniformiser davantage, à l'échelle pancanadienne, la reconnaissance des diplômes internationaux.

2. Repérer les pratiques exemplaires et les structures nécessaires afin d'améliorer les approches de mentorat et d'encadrement pour les nouvelles diplômées des programmes de formation postsecondaire en éducation de la petite enfance et les candidates à l'évaluation et la reconnaissance des acquis, et évaluer les approches existantes de mentorat pour les services à la petite enfance

Approches proposées :

- Analyser la documentation pour explorer ce qui se fait dans d'autres professions comme approches efficaces pour les pratiques de mentorat et de coaching, en accordant une attention particulière aux professions des domaines de l'enseignement et de la prestation de soins.
- Repérer les éléments du mentorat et de l'encadrement qui témoignent d'une pratique exemplaire.
- S'appuyer sur le travail accompli par Partners in Practice et, avec les organisations de services de garde, coordonner l'élaboration d'une série d'activités de perfectionnement professionnel afin de donner une formation aux mentors, aux protégées et à leurs employeurs.
- Soutenir l'évaluation des programmes de mentorat afin de déterminer à quel point le mentorat et l'encadrement sont efficaces pour améliorer le rendement des nouvelles éducatrices de la petite enfance et pour accroître le taux de rétention.
- Explorer la faisabilité de l'établissement de programmes de mentorat pour aider les candidates à l'Évaluation et reconnaissance des acquis.

3. Leadership du CSRHSGE pour favoriser la collaboration entre les différents paliers de gouvernement (fédéral, provincial et territorial), les syndicats, les organisations nationales et provinciales de services de garde, et les établissements postsecondaires, en vue de l'élaboration de modèles de rechange de prestation des programmes de formation, en mettant un accent particulier sur les modèles de formation en milieu de travail et de formation accélérée

Approches proposées :

- Évaluer les forces et les faiblesses des modèles actuels de formation en milieu de travail, y compris le programme d'Apprentissage d'un métier de l'Ontario, le Programme en milieu de travail du Manitoba, et le Programme de formation accélérée de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Inclure la formation à distance et des modèles de rechange (y compris les modèles en milieu de travail mentionnés ci-dessus) dans le processus d'agrément des programmes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arnett, J. (1989). Caregiver interaction scale, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol.10., p. 541-552.
- Arscott, J., Crowther, I., Young, M. et Ungarian, L. (2007). *Producing Results in Prior Learning: A report from the Gateways Project*, Athabasca University.
- Beach, J., Bertrand, J. et Cleveland, G. (1998). *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main-d'œuvre – Au-delà de l'amour des enfants*, Ottawa (ON), Comité directeur des ressources humaines des services de garde à l'enfance, a/s de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D. et Tougas, J. (2004). *Un travail à valoriser : Le secteur des services de garde à l'enfance au Canada*, Ottawa (ON), Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.
- Bertrand, J. et Michal, D. (2007). *Training Strategy Project Literature Review and Environmental Scan*, affiché dans le site www.ccsc-cssge.ca.
- Centre for Curriculum Transfer and Technology (2004). *Child Care Sector Occupational Competencies Assessment Tool*, Colombie-Britannique.
- Compétences Canada, *Métiers spécialisés : Une carrière pour bâtir ton avenir*, août 2004. Extrait le 31 mai 2007 de www.metiersspecialises.ca/media/backgrounder_fre.pdf.
- Conseil canadien sur l'apprentissage, *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, décembre 2006. Extrait le 25 mai 2007 de www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/30F5C520-B333-4071-8C54-7B2E96D66CF6/0/PSEReport2006FR.pdf.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2007). *Déclaration ministérielle sur l'assurance de la qualité des programmes menant à un grade au Canada*. Extrait le 12 juillet 2007 de www.cmec.ca/postsec/qa/indexf.stm.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2006). *Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance*, Ottawa (ON).
- Doherty, G. (2003). *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Ferguson, E. (2004). *Que doit refléter un nom? – Document de réflexion*, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Ferguson, E., McCormick Ferguson, T., Singleton, C. et Soave, A. (1999). *The Partners In Practice Mentoring Model : Reflection, Caring and Sharing*, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

- Friendly, M., Beach, J. et Doherty, G (2005). *What do Canada's « best » centres and « worst » centres look like? A descriptive analysis of highest and lowest scoring centres in the You Bet I Care! data sets*, Toronto (ON), Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Friendly, M., Beach, J., Fern, C. et Turiano, M. (2007). *Early Childhood Education and Care in Canada 2006*, Toronto (ON), Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000). *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les garderies au Canada*, Guelph (ON), Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, University of Guelph.
- Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance – Meilleur départ, *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*, p. 24. Extrait le 8 août 2007 de www.children.gov.on.ca/NR/CS/Publications/fr_elf.pdf.
- Harms, T., Clifford, R. et Cryer, D. (1998). *Early childhood environmental rating scale: Revised edition*, New York, Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R. (2003). *Infant/toddler environment rating scale: Revised edition*, New York, Teachers College Press.
- Hill, H. (2007). Learning in the teaching workforce, *The Future of Children*, vol. 17, no 1, Printemps 2007, p. 111-128.
- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, Gouvernement de l'Ontario, 5 juillet 2007, feuille d'information. Extrait le 9 juillet 2007 de www.children.gov.on.ca/CS/en/newsRoom/factSheets/070705.htm.
- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, gouvernement de l'Ontario (2006), *Investir dans des services de qualité : Politiques, personnes responsables des enfants, programmes et parents – un plan en quatre étapes pour fournir des services de garde et d'apprentissage de la petite enfance de grande qualité en Ontario*, rapport du Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines, mars 2007. Extrait le 8 août 2007 de www.children.gov.on.ca/NR/CS/Publications/QHRReport_fr.pdf.
- Moss, P. (2004). *Le personnel chargé de la petite enfance : éducation permanente et perfectionnement professionnel*, Note de l'UNESCO sur la Politique de la petite enfance, no 28. Extrait le 6 avril 2007 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137731f.pdf>.
- Moss, P. (2004). *Le personnel chargé de la petite enfance dans les pays « développés » : structures et éducation initiale*, UNESCO, Politique de la petite enfance, no 27. Extrait le 6 mai 2007 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137402e.pdf>.
- Oberhuemer, P. (2000). Conceptualizing the professional role in early childhood centres: emerging profiles in four European countries, *Early Childhood Research Practice*, vol. 2, no 2.

Ogston, D. (2003). L'agrément des programmes postsecondaires en ÉPE – Volume 1 : Un modèle d'agrément, *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*, vol. 10, p. 13-41, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Canada, note de présentation*, Paris.

Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Starting Strong : Early Childhood Education and Care*, Paris.

Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*, Paris.

Ressources humaines et Développement social Canada, *Défis posés par le vieillissement de la main-d'œuvre : Un survol de la question*, mai 2002. Extrait le 5 avril 2007 de www.rhdsc.gc.ca/fr/pt/psait/ctv/vm/02survol.shtml et rapporté par Malatest et Associés (2003) : *Le vieillissement de la main-d'œuvre et les répercussions sur le développement des ressources humaines pour les conseils sectoriels*, février 2003. www.councils.org/tasc/nav.cfm?s=publications&p=index&l=f.

Statistique Canada (2005). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme des indicateurs pancanadiens de l'éducation 2005*. Extrait le 31 mai 2007 de www.statcan.ca/francais/freepub/81-582-XIF/81-582-XIF2006001.htm.

Statistique Canada (2003). « Recensement de la population : activités sur le marché du travail, profession, industrie, catégorie de travailleurs, lieu de travail, mode de transport, langue de travail et travail non rémunéré », *Le Quotidien*, 11 février 2003. Extrait le 31 mai 2007 de www.statcan.ca/Daily/Francais/030211/q030211a.htm.

Statistique Canada (2001). « Retraite anticipée : tendances », *L'emploi et le revenu en perspective*, septembre 2001, vol. 2, no 9. Extrait le 23 mai 2007 de www.statcan.ca/francais/studies/75-001/00901/hi-fs_200109_01_a_f.html.

Statistique Canada, « Réussite scolaire : l'écart entre les garçons et les filles », section « Tendances des inscriptions au collège et à l'université », *Le Quotidien*, octobre 2004, no 4. Extrait le 30 mai 2007 de www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/mafe_f.htm.

Van Kleef, J. (1998), Prior Learning Assessment and Recognition, Troisième forum national sur l'éducation, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, St. John's (TN), 28-30 mai. Tel que rapporté par Bertrand, J., *Rapport sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis dans le secteur de la petite enfance*, *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*, vol. 10, p. 149-182, Ottawa (ON), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

ANNEXE 1. Exigences provinciales et territoriales pour l'instruction et la formation du personnel en garderie

	Directrices de garderie	Éducatrices de la petite enfance	Autres exigences sur le plan de la formation et de l'instruction
AB	Diplôme de 2 ans en EPE	Certificat de 1 an en EPE pour une intervenante sur 4.	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les autres intervenantes doivent avoir un cours de 45 heures.
CB	Non précisé	<p>Certificat de 1 an en ÉPE, plus 500 heures d'expérience de travail supervisé.</p> <p>Spécialisation supplémentaire de 1 an requise pour les éducatrices travaillant auprès des nourrissons et des tout-petits et pour les éducatrices auprès des enfants ayant des besoins spéciaux.</p> <p>Moins de 36 mois : Chaque groupe de 4 enfants ou moins doit avoir une éducatrice pour enfants et nourrissons. Chaque groupe de 5 à 8 enfants doit avoir une éducatrice pour enfants et nourrissons et une ÉPE. Chaque groupe de 9 à 12 enfants doit avoir une éducatrice pour enfants et nourrissons, une ÉPE et une assistante.</p> <p>30 mois à l'âge scolaire : Programme de formation de base en ÉPE, plus 500 heures d'expérience de travail supervisé pour une intervenante par groupe.</p> <p>Besoins spéciaux : Chaque groupe de 4 enfants ou moins doit avoir une éducatrice pour enfants ayant des besoins spéciaux. Chaque groupe de 5 à 9 enfants doit avoir une éducatrice pour enfants ayant des besoins spéciaux et une ÉPE. Chaque groupe de 9 à 16 enfants doit avoir une éducatrice pour enfants ayant des besoins spéciaux et deux éducatrices de la petite enfance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Au moins 2 séminaires, conférences ou ateliers sur l'éducation de la petite enfance, pour un total d'au moins 12 heures, ou terminer avec succès un cours lié à l'éducation de la petite enfance, tous les cinq ans.
ÎPE	Diplôme allant d'un minimum de 1 an plus 3 ans d'expérience, à un diplôme universitaire en ÉPE	Diplôme d'au minimum 1 an exigé pour au moins une intervenante, en plus de la directrice.	<ul style="list-style-type: none"> 30 heures de perfectionnement professionnel tous les 3 ans sont requises pour les intervenantes certifiées pour le renouvellement de leur certificat; mêmes exigences pour le personnel non qualifié – et cette exigence est liée au renouvellement du permis des garderies.
MB	Au minimum, certificat d'études supérieures ou diplôme de niveau universitaire d'un collège, décerné par un établissement postsecondaire approuvé au Manitoba, et 1 an d'expérience.	Diplôme en ÉPE d'un collège communautaire reconnu au Manitoba, requis pour 2 intervenantes sur 3 (pour enfants de 0 à 6 ans), et pour une intervenante sur 2 pour les services de garde pour enfants d'âge scolaire et les jardins d'enfants.	<ul style="list-style-type: none"> Niveau d'entrée : minimum d'un cours de 40 heures de niveau postsecondaire en ÉPE. Les nouvelles assistantes ont un an pour réussir ce cours avec succès dans le cadre de leur emploi.

ANNEXE 1. EXIGENCES PROVINCIALES ET TERRITORIALES POUR
L'INSTRUCTION ET LA FORMATION DU PERSONNEL EN GARDERIE

	Directrices de garderie	Éducatrices de la petite enfance	Autres exigences sur le plan de la formation et de l'instruction
NB	Certificat de 1 an en ÉPE d'un collège communautaire (ou l'équivalent) pour la directrice ou la personne désignée, OU pour 1 intervenante sur 4.	Cf. Directrices.	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune
NÉ	Programme de formation en ÉPE ou l'équivalent.	Programme de formation en ÉPE ou l'équivalent, requis pour 2 intervenantes sur 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau d'entrée : minimum d'un cours de 40 heures de niveau postsecondaire en ÉPE. Les nouvelles assistantes ont un an pour réussir ce cours avec succès dans le cadre de leur emploi.
TN-O	Pas de formation requise	Pas de formation requise	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune
NU	Pas de formation requise	Pas de formation requise	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune
ON	Au minimum, diplôme de 2 ans en ÉPE d'un collège (approuvé) d'arts appliqués et de technologie, plus 2 ans d'expérience.	Au minimum, diplôme de 2 ans en ÉPE d'un collège (approuvé) d'arts appliqués et de technologie, requis pour une intervenante par groupe.	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune
QC	Non précisé	Diplôme collégial en ÉPE pour 2 intervenantes sur 3 dans les CPE, et pour 1 sur 3 dans les garderies.	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune
SK	Diplôme de 2 ans en ÉPE ⁶⁷	30 % des intervenantes doivent avoir un certificat de 1 an en ÉPE, et 20 % des intervenantes doivent avoir un diplôme de 2 ans.	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les autres intervenantes travaillant plus de 65 heures doivent avoir une formation de 120 heures en ÉPE.
TNL	Certificat en services de garde de niveau 2 pour le groupe d'âge pour lequel la garderie détient un permis – Diplôme de 2 ans en ÉPE ou l'équivalent, plus 2 années d'expérience.	Certification en services de garde – niveau 1; au minimum, certificat de 1 an en ÉPE et 1 an d'expérience. Exigé pour au moins une intervenante par groupe.	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les autres intervenantes requises pour les ratios doivent avoir une certification au minimum pour le niveau d'entrée; les exigences spécifiques pour le niveau d'entrée varient en fonction du groupe d'âge, p. ex., 30 heures pour enfants d'âge scolaire, 40 heures pour enfants d'âge préscolaire, ou 60 heures pour les nourrissons. • 30 heures de perfectionnement professionnel tous les 3 ans pour tout le personnel.
YK	Non précisé	Formation en ÉPE de 2 ans pour 20 % du personnel, formation de 1 an pour 30 %.	<ul style="list-style-type: none"> • Cours de 60 heures exigé pour tous les autres membres du personnel.

Références : Friendly, M., Beach, J., Fern, C., et Turiano, M. (2007). *Early Childhood Education and Care in Canada 2006*, Toronto (ON), Childcare Resource and Research Unit – examen de la réglementation provinciale et territoriale pour les services de garde.

⁶⁷ Les directrices de garderie nommées avant juillet 2001 devaient détenir un certificat de 1 an ou l'équivalent, mais elles doivent poursuivre leurs études pour obtenir un diplôme de 2 ans si elles acceptent un poste dans une autre garderie.

ANNEXE 2 . Remerciements

Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance remercie pour leur excellent travail et leur dévouement les membres de l'équipe de consultants de l'initiative Stratégie de formation :

Jane Beach, co-responsable
Kathleen Flanagan, co-responsable
Jane Bertrand
Barry Forer
Donna Michal

Ce projet a reçu au Québec l'appui de Louise Bourgon et Suzanne Cormier.

L'équipe de consultants désire remercier les membres du comité directeur de l'initiative pour leur soutien et pour les nombreuses activités de coordination qu'ils ont assumées tout au long de l'initiative, de même que les membres du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance et les nombreuses personnes du secteur de la petite enfance qui ont organisé les réunions et participé aux groupes de discussion ainsi qu'aux entrevues avec des informateurs et informatrices clés. Cette stratégie n'aurait pas pu être élaborée sans leur participation et leurs suggestions.

Membres du comité directeur de l'initiative

Gyda Chud : Co-présidente

Directrice, Continuing Education, Vancouver Community College; co-présidente du Groupe d'affinité sur l'EPE

Marta Juorio : Co-présidente

Membre du conseil d'administration du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance; ancienne directrice du YWCA Child Development Centre, Saskatoon

Karen Chandler

Enseignante, George Brown College, Toronto; membre du conseil d'administration du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Toronto

Corine Ferguson

Directrice générale, Alberta Resource Centre for Quality Enhancement for Early Learning and Care Services, Edmonton

Diane Lutes

Consultante de programme, Services à la petite enfance et en milieu scolaire, ministère des Services familiaux et communautaires, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Fredericton

Arlene Ross

Directrice générale, Services globaux pour enfants, Ottawa

Personnel du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance

Diana Carter

Directrice générale

Kathryn Ohashi

Agente des finances et des projets

Samantha Peek

Agente des communications et des projets

Pour plus d'information

Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance

151, rue Slater, bureau 714

Ottawa (ON)

K1P 5H3

Tél. : 613-239-3100; sans frais : 1-866-411-6960

Fax : 613-239-0533

Courriel : info@ccsc-cssge.ca

Web : www.ccsc-cssge.ca

ANNEXE 3. Liste des acronymes

AB – Alberta
CB – Colombie-Britannique
CPE – Centre de la petite enfance
CSRHSGE – Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l’enfance
DEC – Diplôme d’études collégiales
ÉE-EGS-R (ECERS-R) – Échelle d’évaluation : environnement de garde scolaire – révisée
ÉE-ENT-P (ITERS) – Échelle d’évaluation : environnement des nourrissons et des tout-petits
ÉPE – Éducation de la petite enfance
EQuiP – Enhancing Quality and Inclusive Practices
ÎPE – Île-du-Prince-Édouard
MB – Manitoba
MIKE – Measuring and Improving Kids’ Environments
NB – Nouveau-Brunswick
NÉ – Nouvelle-Écosse
NU – Nunavut
OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques
ON – Ontario
QC – Province de Québec
RHDSC – Ressources humaines et Développement social Canada
SK – Saskatchewan
TNL – Terre-Neuve et Labrador
TN-O – Territoires du Nord-Ouest
YK – Territoire du Yukon

ANNEXE 4. Liste des rapports préparés pour l'initiative Stratégie de formation

Les rapports suivants ont été préparés dans le cadre de l'initiative Stratégie de formation et sont affichés dans le site Web du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance à www.ccscc-cssge.ca.

Initiative Stratégie de formation – Analyse de la documentation et analyse du contexte

Rapport de l'enquête menée en 2006 auprès des étudiantes

Rapport de l'enquête menée en 2006 auprès des enseignantes

Rapport de l'enquête de suivi de 2006

Initiative Stratégie de formation – Données préliminaires

Initiative Stratégie de formation – Rapport des groupes de discussion

Initiative Stratégie de formation – Rapport des groupes de discussion avec des experts

ANNEXE 5. Liste des groupes de discussion

Vingt-neuf groupes de discussion ont été menés entre octobre 2006 et mars 2007.

Endroit	Type de groupe de discussion
Charlottetown	Diplômées de première ligne de programmes accélérés
Charlottetown	Employeurs
Fredericton	Agents émettant des permis
Fredericton	Employeurs (anglais)
Halifax	Employeurs
Halifax	Enseignantes au niveau préscolaire
Moncton	Employeurs (français)
Montréal	Employeurs
Montréal	Éducatrices
Nunavut (téléconférence)	Employeurs
Ottawa	Employeurs (garderies et agences de services de garde en milieu familial)
Portage la Prairie	Employeurs ruraux
Red Deer	Employeurs (garderies, garde d'enfants d'âge scolaire et agences de services de garde en milieu familial), enseignantes de niveau postsecondaire en ÉPE
Regina	Employeurs
Saskatoon	Employeurs ruraux et urbains
Saskatoon	Enseignantes à la prématernelle et au niveau préscolaire
St. John's	Employeurs
St. John's	Éducatrices de première ligne
Territoires du Nord-Ouest (téléconférence)	Employeurs
Toronto	Employeurs
Toronto	Employeurs connexes
Toronto	Première ligne
Toronto	Syndicats
Vancouver	Éducatrices de première ligne
Vancouver	Employeurs
Whitehorse	Employeurs
Winnipeg	Employeurs
Winnipeg	Diplômées d'une formation en ÉPE sur le lieu de travail
Winnipeg	Agents émettant des permis

ANNEXE 6. Liste des groupes de discussion avec des experts

Les directrices provinciales/territoriales des services éducatifs et de garde à l'enfance

Le Groupe d'affinité sur l'éducation à la petite enfance de l'Association des collègues communautaires du Canada

Le conseil d'administration et le conseil des membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Le conseil d'administration du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance

Le comité directeur de l'initiative Stratégie de formation

ANNEXE 7. Liste des informateurs et informatrices clés

Kathy Abernethy

Ministère de l'Apprentissage, Prématernelle, Saskatchewan

Sandra Beckman

Directrice générale, Alberta Association for the Accreditation of Early Learning and Care Services

John Bennett

Ancien directeur de programmes, Révision des politiques touchant la petite enfance à l'OCDE, Direction de l'éducation de l'OCDE, Paris

Andrew Cardozo

Directeur général, Alliance des conseils sectoriels, Ottawa

Suzanne Cormier

Responsable de programme, Conception pédagogique, Cégep@distance, Québec

Karen Chandler

Meilleur départ : Groupes d'étude sur la qualité et les ressources humaines, et sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Ontario

Darcelle Cottons

Directrice générale, UBC Child Care Services, Vancouver

Ingrid Crowther

Projet « Gateways », Université Athabasca, Alberta

Fiona Deller

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, Ottawa

Brenda Goodine

Consultante en éducation de la petite enfance, Bridges Project, Île-du-Prince-Édouard

Mary Goss Prowse

Registraire, Programme d'accréditation ÉPE, Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador

Elin Ibrahim

Comité d'approbation du programme d'enseignement des soins à l'enfance, Manitoba

Zeenat Janmohammed

ACCESS Program, George Brown College et Association of Early Childhood Educators Ontario

Chaya Kulkarni

Vice-Présidente, Parent & Professional Education, Invest in Kids, Toronto

Sandra MacDonald-Rencz

Bureau de la politique des soins infirmiers, Ottawa

Gail Mulhall

Groupe d'affinité sur l'éducation à la petite enfance, Association des collèges communautaires du Canada, Ottawa

Don Ogston

Consultant, Ottawa

Denise Pawliuk

Early Childhood Educator Registry, Colombie-Britannique

Eduarda de Sousa

Directrice générale, Association of Early Childhood Educators of Ontario

Nancy Taylor

Ministère de l'Éducation, Prématernelle, Nouvelle-Écosse

Petr Varmuza

Directeur, Efficacité organisationnelle des services à l'enfance de la Cité de Toronto

Ildi Walkley

Early Childhood Education Articulation Committee, Colombie-Britannique

Lynn Westlake

Conseillère spéciale, Politiques sociales, Ressources humaines et Développement social Canada

Marci Whitebook

Directrice, Center for the Study of Child Care Employment, Institute for Research on Labor and Employment, Berkeley, California



